

Escuela Internacional de Doctorado  
Programa de Doctorado en Ciencias de la  
Educación

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SITUACIÓN DEL  
ESPAÑOL COMO LENGUA DE  
INTEGRACIÓN PARA LA POBLACIÓN  
INMIGRANTE ADULTA: EL CASO DE LAS  
ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Autor: D. José Ángel Tejero López

Directora: Dra. D<sup>a</sup>. Sonia Sánchez Martínez

Madrid, 2024



Escuela Internacional de Doctorado  
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO  
LENGUA DE INTEGRACIÓN PARA LA POBLACIÓN INMIGRANTE  
ADULTA: EL CASO DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

CRITICAL ANALYSIS OF THE SITUATION OF SPANISH AS A  
LANGUAGE OF INTEGRATION FOR ADULT IMMIGRANT  
POPULATION: A SPECIFIC CASE FOR PUBLIC OFFICIAL  
LANGUAGES SCHOOL IN SPAIN

Autor: D. José Ángel Tejero López

Directora: Dra. D<sup>a</sup>. Sonia Sánchez Martínez

Madrid, 2024



Escuela Internacional de Doctorado  
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

Análisis crítico de la situación del español como lengua de integración para la población inmigrante adulta: el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas

Critical analysis of the situation of Spanish as a language of integration for adult immigrant population: a specific case for Official Languages Schools in Spain

Tesis que presenta D. José Ángel Tejero López para optar al grado de doctor con mención internacional, realizada bajo la dirección y tutorización de la Dra. D<sup>a</sup>. Sonia Sánchez Martínez

Madrid, 2024

# Análisis crítico de la situación del español como lengua de integración para la población inmigrante adulta

El caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI)

# Critical analysis of the situation of Spanish as a language of integration for adult immigrant population

A specific case for public Official Languages  
Schools (OLS) in Spain

A mis estudiantes inmigrantes de español,  
quienes han ido integrándose en una nueva vida,  
hasta llegar al fondo de mi corazón.

## Índice de Contenidos

Índice de Contenidos .....	6
Índice de Tablas.....	11
Índice de Figuras .....	15
Índice de Imágenes .....	19
Agradecimientos .....	21
Abstract.....	24
Resumen .....	25
 PRIMERA PARTE: EL PROYECTO DE TESIS.....	 26
Capítulo 1: El Proyecto de Investigación .....	27
1.1. El proyecto ELEOI .....	30
1.2. Novedad y relevancia del tema de investigación.....	30
1.3. El problema de investigación .....	33
1.4. Los objetivos y las preguntas de investigación .....	34
1.5. La hipótesis de investigación y su alcance transdisciplinar .....	38
1.6. Las partes de la investigación.....	40
1.7. Las consideraciones éticas y de seguridad .....	43
1.8. La estructura de redacción de la tesis .....	47
Capítulo 2. El Estado de la Cuestión .....	51
2.1. Los cursos de ELE en las EOI.....	51
2.2. Las matrículas en las EOI.....	54

2.2.1. La matriculación en todos los idiomas ofertados .....	55
2.2.2. La matriculación del alumnado extranjero .....	56
2.2.3. La matriculación en los cursos de ELE .....	57
2.2.4. La matriculación en los cursos de lenguas cooficiales .....	59
2.3. Los idiomas ofertados en las EOI.....	60
2.3.1. Los idiomas ofertados en el curso 2023/2024 .....	60
2.3.2. La evolución de los idiomas ofertados desde el curso 2018/2019 hasta el 2022/2023 .....	62
2.3.3. La evolución de los idiomas ofertados en modalidad a distancia desde el curso 2018/2019 hasta el 2022/2023 .....	65
2.3.4. Los idiomas con más inscripciones en el curso académico 2022/2023	66
2.3.5. La evolución de los idiomas con más inscripciones desde el curso académico 2018/2019 hasta el 2022/2023 .....	67
2.4. Los resultados del idioma español en las EOI.....	70
2.5. Recapitulación y datos empíricos que favorecen la investigación .....	71
 SEGUNDA PARTE: DIMENSIÓN TEÓRICA.....	 74
 Capítulo 3. La Enseñanza de Español para Inmigrantes .....	 75
3.1. Lengua y migración.....	76
3.1.1. Un acercamiento hacia la (in)migración y su escenario en España.....	76
3.1.2. La importancia de aprender una lengua siendo inmigrante.....	86
3.2. La enseñanza de español para inmigrantes.....	89
3.2.1. El profesorado de español para inmigrantes.....	94
3.2.2. El alumnado de español inmigrante .....	98
3.2.3. Aspectos metodológicos en la enseñanza de español para inmigrantes .....	102
3.2.3.1. El análisis de necesidades.....	102
3.2.3.2. La metodología didáctica.....	104
3.2.3.3. Los materiales y recursos didácticos .....	105
3.2.4. La interculturalidad en la enseñanza de español para inmigrantes	109
3.3. Español como Lengua de Integración para Migrantes (ELIM).....	113
3.4. Las ONG y la enseñanza de español para inmigrantes.....	117
3.4.1. ACCEM.....	119

3.4.2. ASILIM .....	120
3.4.3. CEAR.....	121
3.4.4. CEPAIM .....	123
3.4.5. Progestión .....	123
3.4.6. Red Acoge .....	124
3.5. Los centros de formación para personas adultas y la enseñanza de español para inmigrantes .....	126
3.6. El Instituto Cervantes y la enseñanza de español para inmigrantes .....	130
 Capítulo 4. La Enseñanza de Español en las Escuelas Oficiales de Idiomas .....	 136
4.1. La enseñanza de idiomas de Régimen Especial .....	137
4.2. La regulación de las EOI desde el prisma legislativo y normativo .....	141
4.3. La enseñanza de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas .....	149
4.3.1. Las investigaciones precedentes.....	149
4.3.2. El concepto de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas .....	152
4.3.3. El profesorado de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas .....	154
4.3.4. El alumnado de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas.....	156
4.3.5. El departamento de español para extranjeros de la EOI Madrid Jesús Maestro .....	158
 Capítulo 5. Fundamentación Metodológica.....	 164
5.1. Los paradigmas tradicionales .....	164
5.2. El paradigma pragmático o de integración de enfoques.....	166
5.3. El método cuantitativo.....	169
5.3.1. La encuesta .....	170
5.3.2. El análisis descriptivo.....	172
5.4. El método cualitativo.....	173
5.4.1. La entrevista .....	175
5.4.2. El análisis crítico del discurso .....	177
 TERCERA PARTE: DIMENSIÓN EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN .....	 181

Capítulo 6. Metodología de la Indagación Bibliográfica .....	182
6.1. El enfoque cuantitativo .....	184
6.1.1. Los participantes del enfoque cuantitativo .....	185
6.1.2. El diseño del análisis cuantitativo .....	189
6.1.3. El cronograma del enfoque cuantitativo .....	192
6.1.4. El análisis de datos del enfoque cuantitativo .....	194
6.2. El enfoque cualitativo .....	196
6.2.1. Los participantes del enfoque cualitativo .....	196
6.2.1.1. Muestra del profesorado de ELE de las ONG .....	197
6.2.1.2. Muestra del profesorado de ELE de las EOI .....	199
6.2.1.3. Muestra definitiva del enfoque cualitativo .....	200
6.2.2. El diseño del enfoque cualitativo .....	201
6.2.3. El cronograma del enfoque cualitativo .....	204
6.2.4. El análisis de datos del enfoque cualitativo .....	206
Capítulo 7. Resultados Detallados .....	211
7.1. Los resultados del análisis cuantitativo .....	212
7.1.1. Las fechas de creación de las EOI y del departamento de ELE .....	212
7.1.2. Los idiomas impartidos en las EOI .....	214
7.1.3. Los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: cursos, profesorado y alumnado .....	216
7.1.4. Los niveles de lenguas de los cursos de ELE en las EOI .....	220
7.1.5. El perfil del alumnado ELE en las EOI .....	221
7.1.6. La modalidad virtual en la enseñanza de ELE en las EOI .....	226
7.1.7. Las perspectivas profesionales de los participantes .....	229
7.2. Los resultados del análisis cualitativo .....	234
7.2.1. Análisis crítico del discurso (CDA) de las relaciones entre EOI y ONG. .....	235
7.2.1.1. Patrones convergentes .....	238
7.2.1.2. Patrones divergentes .....	249
7.2.2. Análisis crítico del discurso de las ONG .....	261
7.2.2.1. Análisis temático de CEAR .....	264
7.2.2.2. Análisis temático de Progestión .....	267

7.2.2.3. Análisis temático de ASILIM.....	270
7.2.2.4. Análisis temático de Red Acoge.....	273
7.2.2.5. Análisis temático de ACCEM .....	276
7.2.2.6. Análisis temático de CEPAIM .....	279
7.2.3. Análisis crítico del discurso de las EOI.....	282
7.2.3.1. Análisis temático de EOI Gandía .....	285
7.2.3.2. Análisis temático de EOI Segovia.....	288
7.2.3.3. Análisis temático de EOI Torrevieja .....	291
7.2.3.4. Análisis temático de EOI Valladolid.....	294
7.2.3.5. Análisis temático de EOI Málaga.....	297
7.2.3.6. Análisis temático de EOI Granada .....	300
 CUARTA PARTE: REFLEXIONES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LA INVESTIGACIÓN .....	 303
 Capítulo 8. Conclusiones.....	 304
8.1. Discusión y Comparación de los Resultados.....	305
8.1.1. Discusión de los resultados cuantitativos .....	305
8.1.2. Discusión de los resultados cualitativos .....	307
8.1.3. Relación de los resultados con los objetivos y preguntas de investigación .....	309
8.2. Comparación con otras investigaciones similares .....	314
8.3. Limitaciones de la investigación y propuestas de mejora .....	317
8.4. Futuras líneas de actuación y perspectiva de estudio .....	320
8.4.1. Actuaciones desde la investigación .....	321
8.4.2. Actuaciones desde la educación .....	323
8.5. Conclusión general y reflexión personal de la tesis doctoral .....	329
 Chapter 9. Findings Summary and Conclusions .....	 333
 Referencias Bibliográficas.....	 344
Referencias Legislativas .....	406
Anexos.....	410

## Índice de Tablas

Tabla 1. Los objetivos y las preguntas de investigación del proyecto de investigación	37
Tabla 2. Fases generales del proyecto de investigación .....	42
Tabla 3. Información básica sobre el proyecto de investigación.....	45
Tabla 4. Cursos de ELE en las EOI durante el curso académico 2022/2023 .....	52
Tabla 5. Alumnado presencial matriculado en el curso académico 2022/2023 .....	61
Tabla 6. Evolución del alumnado presencial matriculado en las EOI desde el curso académico 2018/2019 hasta el 2022/2023.....	64
Tabla 7. Evolución del alumnado en línea matriculado en las EOI desde el curso académico 2019/2020 hasta el 2022/2023.....	66
Tabla 8. Manuales de español para inmigrantes (desde 1996 hasta 2023).....	106
Tabla 9. Cursos de formación del Instituto Cervantes. Año 2024.....	133
Tabla 10. Leyes educativas con influencia en las EOI en los últimos 50 años .....	141
Tabla 11. Libros de texto del departamento de español EOI Jesús Maestro .....	161
Tabla 12. Representatividad de la muestra en la encuesta .....	186
Tabla 13. Representación descriptiva de la muestra en la encuesta .....	187

Tabla 14. Tipos de preguntas en la encuesta según su función y respuesta .....	191
Tabla 15. Etapas del análisis cuantitativo.....	193
Tabla 16. Ficha técnica de la investigación cuantitativa .....	195
Tabla 17. Muestra de las EOI participantes y su localización.....	200
Tabla 18. Partes de las entrevistas y objetivos de las secciones.....	203
Tabla 19. Etapas del análisis cualitativo.....	204
Tabla 20. Ficha técnica de la investigación cualitativa .....	209
Tabla 21. Análisis descriptivo de la creación de las EOI y los departamentos de ELE214	
Tabla 22. Análisis descriptivo de los idiomas impartidos en las EOI.....	215
Tabla 23. Número de cursos, profesores y estudiantes y su proporción con respecto al total .....	217
Tabla 24. Análisis descriptivo de las variables cursos, profesorado y alumnado .....	220
Tabla 25. Procedencias más comunes del alumnado en los cursos de ELE de las EOI colaboradoras.....	222
Tabla 26. Citas textuales sobre la modalidad virtual o híbrida en las clases de ELE en las EOI.....	228
Tabla 27. Enunciados de las preguntas a escala Likert .....	229
Tabla 28. Puntuación de las preguntas a Escala Likert .....	230
Tabla 29. Análisis descriptivo de las preguntas a escala Likert .....	232
Tabla 30. Análisis de las correlaciones de las preguntas a escala Likert .....	234
Tabla 31. Patrones convergentes de las colaboraciones: citas textuales .....	240

Tabla 32. Patrones convergentes de las dificultades en las colaboraciones: citas textuales .....	243
Tabla 33. Patrones convergentes de la viabilidad en las colaboraciones: citas textuales .....	245
Tabla 34. Patrones convergentes de los apoyos necesarios para las colaboraciones: citas textuales .....	248
Tabla 35. Patrones divergentes de las colaboraciones: citas textuales .....	252
Tabla 36. Patrones divergentes de las dificultades para las colaboraciones: citas textuales .....	254
Tabla 37. Patrones divergentes de la viabilidad en las colaboraciones: citas textuales	256
Tabla 38. Patrones divergentes de los apoyos necesarios para las colaboraciones: citas textuales .....	259
Tabla 39. Análisis pormenorizado del corpus de información obtenido en cada entrevista a las ONG .....	262
Tabla 40. Ficha técnica de análisis de la entrevista a CEAR .....	264
Tabla 41. Ficha técnica de análisis de la entrevista a PROGESTIÓN .....	267
Tabla 42. Ficha técnica de análisis de la entrevista a ASILIM .....	270
Tabla 43. Ficha técnica de análisis de la entrevista a Red Acoge .....	273
Tabla 44. Ficha técnica de análisis de la entrevista a ACCEM.....	276
Tabla 45. Ficha técnica de análisis de la entrevista a CEPAIM .....	279
Tabla 46. Análisis pormenorizado del corpus de información obtenido en cada entrevista a las EOI .....	283
Tabla 47. Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Gandía.....	285

Tabla 48. Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Segovia.....	288
Tabla 49. Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Torrevieja.....	291
Tabla 50. Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Valladolid.....	294
Tabla 51. Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Málaga .....	297
Tabla 52. Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Granada.....	300
Tabla 53. Análisis de las reflexiones sobre el proyecto de investigación .....	330

## Índice de Figuras

Figura 1. Dimensiones del proyecto de investigación.....	40
Figura 2. Fases generales del proyecto de investigación.....	42
Figura 3. Representación geográfica de las EOI que ofertan la enseñanza de ELE.....	54
Figura 4. Evolución del alumnado total matriculado en las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023.....	56
Figura 5. Evolución del alumnado extranjero matriculado en las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023.....	57
Figura 6. Evolución del alumnado matriculado en los cursos de ELE de las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023.....	58
Figura 7. Evolución del alumnado ELE y alumnado de las lenguas cooficiales matriculados en las EOI de España desde el año 2011/2012 hasta el 2022/2023.....	60
Figura 8. Alumnado matriculado en los idiomas con más inscripciones en el curso académico 2022/2023.....	67
Figura 9. Evolución del alumnado matriculado en los idiomas con más inscripciones en las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023.....	69
Figura 10. Resultados de los niveles de español en los últimos cursos académicos.....	71
Figura 11. Evolución del saldo migratorio exterior en miles de habitantes. 2013-2022	83

Figura 12. Evolución de las solicitudes de protección internacional en España desde 2014 hasta 2023 .....	86
Figura 13. Leyes educativas con influencia en las EOI en los últimos 50 años .....	142
Figura 14. Representación geográfica por comunidades y ciudades autónomas de los porcentajes muestrales obtenidos en la encuesta .....	189
Figura 15. Población y muestra definitiva de los profesionales de las ONG participantes .....	199
Figura 16. Muestra definitiva de los profesionales de las ONG y las EOI participantes .....	201
Figura 17. Orden cronológico de las entrevistas realizadas en el proyecto ELEOI .....	206
Figura 18. Partes y temáticas de las entrevistas .....	208
Figura 19. Temáticas analizadas en el CDA de las entrevistas .....	209
Figura 20. Creación de las EOI e instauración de los departamentos de ELE .....	213
Figura 21. Oferta lingüística de las EOI encuestadas .....	215
Figura 22. Niveles más comunes en los cursos de ELE de las EOI .....	221
Figura 23. Rango de edad más común en el alumnado de ELE de las EOI .....	222
Figura 24. Procedencias más comunes en los cursos de ELE de las EOI: mapa geográfico .....	225
Figura 25. Modalidad virtual o híbrida en las clases de ELE de las EOI .....	227
Figura 26. Análisis crítico (CDA) de las entrevistas y su diferenciación por temática y patrones .....	237
Figura 27. CDA de los patrones convergentes entre EOI y ONG .....	239

Figura 28. CDA de los patrones convergentes: colaboraciones .....	240
Figura 29. CDA de los patrones convergentes: dificultades .....	242
Figura 30. CDA de los patrones convergentes: viabilidad .....	245
Figura 31. CDA de los patrones convergentes: apoyos .....	247
Figura 32. CDA de los patrones divergentes entre EOI y ONG.....	250
Figura 33. CDA de los patrones divergentes: colaboraciones.....	251
Figura 34. CDA de los patrones divergentes: dificultades .....	254
Figura 35. CDA de los patrones divergentes: viabilidad.....	256
Figura 36. CDA de los patrones divergentes: apoyos .....	259
Figura 37. Temáticas analizadas en el CDA de las entrevistas a las ONG .....	263
Figura 38. CDA de las áreas temáticas de CEAR .....	266
Figura 39. CDA de las áreas temáticas de Progestión.....	269
Figura 40. CDA de las áreas temáticas de ASILIM .....	272
Figura 41. CDA de las áreas temáticas de Red Acoge .....	275
Figura 42. CDA de las áreas temáticas de ACCEM.....	278
Figura 43. CDA de las áreas temáticas de CEPAIM.....	281
Figura 44. Temáticas analizadas en el CDA de las entrevistas a las EOI .....	284
Figura 45. CDA de las áreas temáticas de EOI Gandía.....	287
Figura 46. CDA de las áreas temáticas de EOI Segovia .....	290
Figura 47. CDA de las áreas temáticas de EOI Torrevieja.....	293

Figura 48. CDA de las áreas temáticas de EOI Valladolid .....	296
Figura 49. CDA de las áreas temáticas de EOI Málaga .....	299
Figura 50. CDA de las áreas temáticas de EOI Granada.....	302
Figura 51. Propuesta de itinerarios en las colaboraciones de las EOI y las ONG.....	331
Figura 52. Itinerary proposal to effort collaborations between OLS and NGO .....	342

## Índice de Imágenes

Imagen 1. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030.....	29
Imagen 2. Algunos datos sobre la palabra inmigrante.....	81
Imagen 3. Solicitantes de asilo en España durante el año 2023 .....	84
Imagen 4. Solicitudes de protección internacional, reglamento de Dublín y estatuto de apátrida en el año 2023 .....	85
Imagen 5. Las cifras de ACCEM en el año 2022 .....	120
Imagen 6. CEAR en cifras durante el año 2022 .....	122
Imagen 7. Informe Inmigracionalismo .....	125
Imagen 8. Cursos de español para extranjeros en el CEPA Pablo Guzmán (Madrid) .	129
Imagen 9. Oferta académica del CEPA Pablo Guzmán (Madrid).....	130
Imagen 10. Organigrama del sistema educativo español. Curso 2022/2023.....	139
Imagen 11. Estructura del sistema educativo español. Curso 2023/2024 .....	140
Imagen 12. Oferta educativa de español en la EOI Jesús Maestro. Curso académico 2022/2023 .....	160
Imagen 13. Procedencias más comunes en los cursos de ELE de las EOI: nube de palabras .....	226

Imagen 14. Publicación en Facebook sobre inmigrantes y certificación oficial .....	326
Imagen 15. Los cursos cero de español en la EOI de Málaga .....	328
Imagen 16. Manifiesto para ampliar la oferta de ELE en las EOI.....	329

## Agradecimientos

Esta tesis doctoral debe su razón, en primer lugar, a mis estudiantes inmigrantes de español, quienes desde un primer momento me demostraron cómo la lengua ha sido un vehículo fundamental para su integración en la sociedad española. A todos ellos, procedentes de tan heterogéneos países, con idiomas y culturas desiguales pero al mismo tiempo complementarias, gracias por enseñarme tanto. Este proyecto nació en un intento de devolveros una parte de todo lo que aportáis y merecéis.

Asimismo, son muchas las personas e instituciones que han formado parte, de alguna manera u otra, de este proyecto de doctorado y de la redacción de este manuscrito. Quisiera expresar mi agradecimiento general a todos los docentes, investigadores, colegas de profesión, amigos, familiares y un extenso etcétera de personas que con sus comentarios, consejos y muestras de cariño han ido alimentando mis ganas durante estos años de investigación.

En el ámbito más profesional, me gustaría agradecer la confianza que la Universidad Camilo José Cela ha depositado en mí, ya que sin la financiación de mis estudios doctorales habría sido muy complejo lograr los resultados que aquí se presentan; gracias a todas las personas que componen la Facultad de Educación, el equipo de coordinación de la Comisión de Doctorado y la Escuela Internacional de Doctorado de la UCJC por su ser un cimiento absoluto desde principio a fin. Como no, gracias a la Dra. Sonia Sánchez Martínez, mi tutora y directora de tesis, quién creyó en mi proyecto desde el inicio y quién me ha guiado con profesionalidad y dedicación todo este tiempo. Quiero agradecer sus sabias palabras, además de la confianza y seguridad que me ha demostrado siempre, propiciando en mí un crecimiento muy notorio, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Gracias a también a otras instituciones implicadas directa o indirectamente en este viaje. Quiero dedicar unas palabras muy especiales a todas las personas que conforman el Instituto Cervantes de Albuquerque. En este lugar se me permitió experimentar por primera vez la magnífica sensación que produce ser profesor de español y que, sin yo mismo saberlo entonces, fue el punto de inflexión para seguir con mi formación docente

e investigadora. Del mismo modo, agradezco el haberme encontrado con tantas buenas personas en mi paso por ESIC Sevilla. Aquí tuvo origen mi desarrollo más profesional y, sobre todo, el más emocional, pues, comencé a impartir clases de español para solicitantes de protección internacional. Durante esta etapa fue también cuándo decidí emprender el camino de la investigación doctoral. No puedo dejar de agradecerles tantas cosas a las personas que compartieron una de las experiencias más enriquecedoras que he tenido hasta el momento, ya que tuve la suerte y oportunidad de pasar por la Universidad de El Cairo y el Instituto Cervantes de esta localidad. Gracias a todos los hispanistas de Egipto, por todo lo bueno que se hace en favor la lengua y cultura hispanas, y a mis estudiantes, que serán futuros profesores, traductores, diplomáticos y guías turísticos, entre otras profesiones esenciales para este país tan único. Gracias a Rubén Bórnez, amigo y colega de profesión que conocí en Egipto, y que desde entonces ha sido un gran apoyo en todo este proyecto de investigación. Sé que más pronto que tarde estarás escribiendo unas líneas similares a estas. Por último, me gustaría reconocer la importancia que el Departamento Lenguas y Culturas de la Universidad de Edimburgo ha tenido en la presente tesis doctoral. Gracias por acogerme como uno más durante mi estancia de investigación a través de la Comunidad de Científicos Españoles en Reino Unido que, además, me ha posibilitado optar a la mención internacional. Gracias a toda la gente excepcional que he tenido el privilegio de conocer allí, y me enorgullece ser consciente del gran esfuerzo que se realiza por la enseñanza de español.

Este proyecto de doctorado no habría llegado a su fin sin el buen hacer de todos los participantes en el estudio empírico. Mi más sincero reconocimiento a las más de cincuenta personas, tanto de las Escuelas Oficiales de Idiomas como de las diferentes Organizaciones No Gubernamentales, que se involucraron con la investigación y que fueron partícipes en la realización de la encuesta o las entrevistas. Sé de primera mano lo complejo que resulta a veces involucrar a instituciones en investigaciones educativas. Muchísimas gracias por haberlo hecho posible.

En lo que respecta a un contexto más personal, tengo que darles una infinita gratitud a mis padres, Ángel y Mila, por su ayuda incondicional, no solo por apoyarme en mi vocación profesional durante el desarrollo de este trabajo, sino también por ofrecerme tanto amor y cariño en todas las etapas de mi vida. A mi hermana Virginia, y a mi sobrino Dani, como su padre, porque siempre los tengo en mi corazón. Tengo mucha

suerte de pertenecer a las familias Tejero y López, ya que todos los miembros siempre han sido una columna esencial que aporta seguridad y felicidad a mi vida. Gracias a toda mi familia, a mis tíos y primos más cercanos, y gracias de una forma muy especial a mis queridos abuelos, quienes lamentablemente se fueron antes de que este trabajo pudiera ver luz. Sé que hoy estarían muy orgullosos de mí.

Finalmente, y no por ello menos importante, quisiera agradecer explícitamente a todos mis queridísimos amigos de todas las partes del mundo, y en particular de quienes tuvieron el privilegio, como yo, de nacer y crecer en Lebrija, mi pueblo. Allí conocí hace hoy 9 años a mi compañera de vida, Rocío Cordero Ruíz. Ella es la persona con la que comparto todo, mi mayor apoyo vital, que me ha dado y sigue dándome fuerzas con una ilusión sincera en cada paso que damos juntos en la vida. Estoy seguro de que sin ella a mi lado no habría alcanzado nunca este momento. Desde antes y hasta siempre, gracias por tantas y tantas cosas. Te quiero.

Por todo ello, quiero dejar constancia de un agradecimiento eterno, dando mi gratitud de corazón a todos mis familiares, amigos, colegas de profesión y estudiantes que en algún momento habéis llegado a formar parte de mi vida en todo este tiempo.

## Abstract

The continuous arrival of non-Hispanic immigrants to Spain marks the importance of Spanish teaching as an essential measure for achieving effective linguistic integration. This research project explores the viable means of cooperation between public Official Language School (OLS) and Non-Governmental Organizations (NGO) in the interest of enhancing Spanish learning for the immigrant population. Through a mixed-methods approach involving both quantitative and qualitative analysis, 62% of EOI offering Spanish as a Foreign Language (SFL) have been surveyed. Furthermore, 12 professionals in Spanish language teaching from EOI and NGO have been interviewed to explore collaborative actions between both parties. The findings, analyzed through the lens of critical analysis discourse, firstly reveal the needs to promote SFL teachings in OLS as a useful and logical way to facilitate high-quality linguistic integration. Secondly, the lack of effective collaborations between both parties have been identified, denoting the necessity to promote inter-institutional proposal to pursuit of a fairer and more inclusive society. ground-breaking findings reveal the absence of effective collaborative efforts thus far. These findings could determine the course to tackle this social challenge from a perspective and multidisciplinary viewpoint. Finally, this doctoral thesis concludes with a professional and personal reflection serving as a conclusion on the educational impact that this project could have, not only emphasizing on the importance of teaching Spanish for immigrants in a public institution, but also from a sociolinguistic perspective that tackle the needs demanded by non-Spanish-speaker immigrants.

**Keywords:** Immigrants; Integration; Spanish as a Foreign Language (SFL); Critical Discourse Analysis (CDA); Official Language Schools (OLS); Non-Governmental Organizations (NGO)

## Resumen

La continua llegada de inmigrantes no hispanos a España marca la importancia de la enseñanza del español como una herramienta esencial para lograr una integración lingüística efectiva. Este proyecto de investigación explora posibles vías de colaboración entre las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en aras de mejorar la integración lingüística de la población inmigrante adulta. A través de un enfoque mixto mediante la aplicación de un análisis cuantitativo y cualitativo, se ha encuestado al 62% de las EOI que imparte cursos de español como lengua extranjera (ELE). Por otro lado, se han entrevistado a 12 profesionales de la enseñanza del español de las EOI y las ONG con el propósito de explorar acciones colaborativas entre ambas partes. Los resultados analizados desde el prisma del análisis crítico del discurso revelan, en primera instancia, la necesidad de promover las enseñanzas de ELE en las EOI como una vía útil y lógica para facilitar una integración lingüística de calidad. En segundo lugar, se ha detectado la ausencia de colaboraciones efectivas entre ambas partes por el momento, lo que señala la necesidad de impulsar propuestas interinstitucionales en busca de una sociedad más justa e integradora. Finalmente, este proyecto de tesis doctoral concluye con una reflexión profesional y personal a modo de conclusión sobre el impacto educativo que esta tesis doctoral podría tener, no solo sobre la enseñanza del español para inmigrantes en una institución pública, sino también desde una perspectiva social e interdisciplinar que responda a las necesidades demandadas por este colectivo.

**Palabras clave:** Inmigrantes; Integración; Español como Lengua Extranjera (ELE); Análisis Crítico del Discurso (ACD); Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI); Organizaciones No Gubernamentales (ONG)

## **PRIMERA PARTE**

### **EL PROYECTO DE TESIS**

## Capítulo 1: El Proyecto de Investigación

La presente tesis doctoral emerge, en primer lugar, como resultado de la analizada experiencia laboral que el autor experimentó como profesor de español en ESIC Sevilla para solicitantes de protección internacional, resultado de las subvenciones del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social en el Programa Integral de Asilo de los años 2018, 2019 y 2020. Durante este periodo, fueron notablemente visibles las dificultades que tenían muchos usuarios para conseguir un nivel de lengua adecuado ante las demandas que se exigen en una sociedad de acogida totalmente nueva. Las organizaciones que intervienen normalmente en el aprendizaje del idioma fomentan itinerarios individualizados de aprendizaje durante las diferentes fases de acogida. Conforme el alumnado migrante avanza en los niveles lingüísticos ofertados se encuentran con mayores limitaciones, bien al reducirse la actividad lectiva o bien al acabarse sus fases de acogida. Debido a esto, son muchas las ocasiones en las que las entidades correspondientes no pueden atender las necesidades de los estudiantes que desean avanzar en su nivel de competencia lingüística.

Surge así el interés del investigador por explorar otras posibles vías de integración lingüística para el colectivo inmigrante en edad adulta. Coincidiendo con su estudio en un curso de idiomas en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI, en adelante) le preguntó al equipo directivo del centro por qué no se ofertaba español para extranjeros. Se comenzó así a interrelacionar la labor que realizaban las organizaciones de acogida con los servicios ofertados por las EOI, encaminados al fomento y el estudio de lenguas extranjeras. Sin preverlo, estas consideraciones personales y profesionales viabilizaron un especial interés por analizar más a fondo el estado de la cuestión; ahondar en los

elementos que influyen en la acogida lingüística de los migrantes, y explorar desde cerca la labor que se realizaba en todas las EOI de España y las administraciones públicas competentes.

Partiendo de la idea introductoria, el propósito principal de la investigación es brindar un mayor conocimiento sobre las prácticas actuales que se dan en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) en las EOI de España. Así, se pretende, en segunda instancia, proponer recomendaciones y estrategias que puedan mejorar la integración e inclusión lingüística del alumnado inmigrante en la sociedad receptora, además de contribuir al desarrollo de políticas, programas y proyectos de colaboración en este ámbito.

Desde un inicio se tuvo clara la intención durante el proyecto de tesis, ya que, como detalla Day (2005, p.32), es necesario tener un propósito a seguir para no estar escribiendo en diferentes direcciones. Por tanto, se espera generar en los lectores un conocimiento relevante, práctico y de actualidad, que pueda tener un impacto positivo, por un lado, en los cursos de ELE de las EOI y, por otro, en el proceso de adaptación lingüística de los migrantes no hispanos que llegan continuamente a España y que necesitan aprender una nueva lengua y familiarizarse con la cultura.

El presente proyecto doctoral persigue crear conciencia en la sociedad sobre la temática identificada, brindando evidencias sólidas que respalden el propósito de buscar cambios y mejoras. Para lograr este fin propedéutico, se persigue involucrar a diferentes agentes sociales, como instituciones, organizaciones y comunidades educativas de profesionales que podrían ayudar a una mejor comprensión y avance de la situación actual en este ámbito de estudio.

Finalmente, cabe destacar que este proyecto de doctorado se alinea con algunas de las propuestas enmarcadas en la Agenda 2030 (Imagen 1), ideada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) y en la que se contemplan los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), desglosados en 169 metas con un plazo de cumplimiento de quince años; desde 2015 hasta 2030. Se percibe, por tanto, una estrecha correspondencia entre desarrollo y migración (Lacomba y Royo, 2020), además de tener un papel esencial el componente educativo.

## Imagen 1

*Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030*



*Nota.* Recuperado de Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York (2015).

El proyecto de investigación se interrelaciona directamente tres ODS: 4. *Educación de calidad*; 10. *Reducción de las desigualdades sociales*; 17. *Alianzas para lograr los objetivos*. En efecto, con el desarrollo de esta investigación se contribuye al fomento de una educación de calidad en el ámbito público para que los recién inmigrados en España puedan aprender la lengua y cultura con eficacia. De esta manera, se favorece la construcción de una sociedad más igualitaria, reduciéndose así las desigualdades entre los ciudadanos del país y los nuevos residentes con los que van a convivir. Por último, para cumplir con una educación próspera que reduzca las desigualdades lingüísticas y culturales de este colectivo, resulta esencial el establecimiento de alianzas; en este caso, se aboga por la colaboración entre instituciones públicas, organizaciones y otros organismos competentes en la enseñanza de ELE para inmigrantes.

Por otro lado, pese a que no haya un ODS específico que englobe la educación y las personas migrantes, una gran parte de los objetivos establecidos con miras a la Agenda 2030 atienden desde una perspectiva transversal a personas con especial vulnerabilidad, como inmigrantes sin recursos, refugiados y personas apátridas: la lucha contra la pobreza (ODS 1), la erradicación del hambre (ODS 2), la búsqueda de salud y bienestar (ODS 3), la consecución de la igualdad de género (ODS 4), el acceso a un trabajo decente (ODS 8), o el logro de la paz, justicia y la solidez de las instituciones (ODS 16), por ejemplo.

## **1.1. El proyecto ELEOI**

Fruto del creciente interés inspirado por el propósito de la investigación surgió el proyecto de tesis más tarde nombrado con el acrónimo ELEOI (Español como Lengua Extranjera en las Escuelas Oficiales de Idiomas). Mejía y Manjarrés (2011) exponen que un proyecto de investigación educativo genera consecuencias en la práctica pedagógica y su relación con la teoría. Así, Sierra-Mora et al. (2018) añaden que esa labor pedagógica ha de estar acorde a las consecuencias, con docentes comprometidos y preparados para los retos que supone la enseñanza. En concordancia con lo expuesto por González et al. (2007), este proyecto de investigación persigue despertar la curiosidad y la reflexión, desarrollando en los lectores y participantes implicados nuevas formas de comprensión sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla.

En este apartado se presenta el tema, problema e hipótesis de la investigación, seguida del objetivo general de estudio, los objetivos específicos y las correspondientes preguntas de investigación. Posteriormente, se muestra, después de tratar la perspectiva transdisciplinar de este proyecto, un esquema general de las tres partes principales y complementarias que se han seguido a lo largo del proyecto. Por último, se presentan las consideraciones éticas que se han tenido en cuenta para llevar a cabo el presente estudio.

## **1.2. Novedad y relevancia del tema de investigación**

El tema de investigación es la primera gran decisión que debe asumirse para iniciar un proyecto de investigación, pues, sirve de unión entre el marco teórico, el epistemológico y el metodológico (Zapata, 2005, p. 41). Creswell (2009) recomienda que antes de definir el tema de investigación se realicen revisiones bibliográficas, se elaboren esquemas de la propuesta y se anticipen los posibles problemas.

Siguiendo las recomendaciones de Lloyd-Walker y Walker (2015), el tema de estudio no debe tener un alcance demasiado amplio para poder ser abordado en el espacio y tiempo delimitados. Para ello, se siguió el siguiente esquema de delimitación en el argumento de estudio:

- Tema amplio: el español como lengua de integración
- Tema restringido: el español como lengua de integración para inmigrantes
- Tema delimitado: el español como lengua de integración para inmigrantes adultos y su vinculación con los cursos de ELE en las EOI

La integración de la población inmigrante adulta en nuestro país es un reto complejo y fundamental a la que se enfrenta nuestra sociedad actual en todos los sectores de la vida: económico, legislativo, político, sanitario, social y también, en el ámbito educativo. Níkleva y Contreras-Izquierdo (2020) manifiestan que la población extranjera no deja de crecer en las últimas décadas. Andión Herrero (2006) apunta que desde la entrada en el siglo XXI el concepto de inmigración se volvió un hecho noticioso. Estos patrones de crecimiento se vieron afectados en la crisis económica de 2008 y en la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 en el año 2020. Así, Cuadrado y Montero (2022), en el informe de economía española, revelan que la crisis del Covid-19 ha tenido un impacto sin precedentes, situándose el saldo migratorio extranjero casi a la mitad de lo reflejado el año anterior. Estas situaciones se agravaron aún más con la irrupción del conflicto bélico entre Rusia y Ucrania en 2022. No obstante, a pesar de todo, y según los datos oficiales definitivos del primer trimestre de 2023 ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023b), la cifra actual de inmigración procedente del extranjero se sitúa en 6.089.620. Se supera, por tanto, los 6 seis millones de inmigrantes en territorio español y con vistas a que el número de personas extranjeras siga creciendo en los periodos venideros.

El desafío de la integración se incrementa cuando las llegadas son en situación de vulnerabilidad y las procedencias no se corresponden con países hispanohablantes, apareciendo entonces la importancia del aprendizaje de la lengua meta. El Alto Comisariado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2023) en su informe realizado durante 2022 sobre las tendencias globales, ha revelado que actualmente hay más 108,4 millones de desplazamientos forzados. En consecuencia, la Oficina de Asilo y Refugio (OAR) del Ministerio del Interior registró en este mismo curso 118.842 solicitudes de protección internacional; un 81,5% más que el año anterior y la mayor cifra desde su creación en 1992. Las últimas cifras proporcionadas referentes al año 2023 siguieron la

tendencia al alza, con un 37% más que el curso anterior, y se recogieron 163.218 solicitudes.

Según Álvarez-Sotomayor y Gómez-Parra (2020) la inmigración sin integración impide a los inmigrantes acceder a las mismas oportunidades, aunque se establezcan a largo plazo en el país. Moreno-Colom y De Alós (2016) defienden que “el acceso al empleo es una condición necesaria para garantizar los derechos de ciudadanía de la población inmigrante” (p. 515). En este contexto, la adquisición de competencias comunicativas en el idioma meta se postula como un aspecto esencial para alcanzar una vida autónoma en el país de acogida.

El proceso de acogida a inmigrantes, refugiados y personas apátridas por parte de las entidades competentes es un proceso extendido y complejo que abarca estados diferentes y multidisciplinares. En España organizaciones como ACCEM, CEAR o Cruz Roja, entre otras, se ocupan de atender a la población inmigrante necesitada. Una de las etapas claves para lograr una total inclusión se le atribuye al aprendizaje del español y la adquisición de competencias comunicativas. Autores referentes como Miquel López (1995), García Parejo (1998) o Villalba y Hernández (1999) comenzaron a vincular sus investigaciones, hace ya más de dos décadas, con la enseñanza del idioma español para inmigrantes.

El aprendizaje del español para inmigrantes suele estar atribuido a las diferentes organizaciones de asilo y refugio, pero esta investigación busca poner el foco también en los centros públicos de idiomas como las EOI. La relevancia del tema de estudio se atribuye, además, a la falta de estudios precedentes sobre esta temática. Es una afirmación axiomática la falta de literatura científica desarrollada hasta el momento en esta área de investigación, pues, apenas es posible encontrar trabajos empíricos que aborden la situación del español en las EOI y, mucho menos, cuando hay una correspondencia clara con estudiantes inmigrantes.

Ha de reconocerse que la relevancia del tema adquiere un mayor impacto al aportar datos no contemplados hasta la fecha. Tampoco se han encontrado investigaciones de similares características en otros países o contextos análogos, ya que, no es una tarea

sencilla encontrar una correspondencia evidente entre las EOI y los centros de idiomas públicos que existen fuera de España.

Hoy en día persiste la incertidumbre sobre cómo será el futuro de las EOI y, desde una perspectiva profesional, este trabajo aboga por fomentar la implementación de más cursos de español, pues, pueden ser considerados como una ruta lógica de actuación para dar una respuesta más efectiva a la oleada migratoria en España. A continuación, desde la problemática de estudio, se abordará la unión entre la integración lingüística de los inmigrantes y la enseñanza de ELE en esta institución.

### **1.3. El problema de investigación**

Para abordar la temática de estudio resulta conveniente analizar el problema a investigar, ya que, como Corona et al. (2017) afirman, el problema científico ocupa una posición sobresaliente en las etapas de cualquier estudio. Así pues, Sala y Arnau (2014) declaran que cualquier estudio debe comenzar con el planteamiento del problema y las derivadas preguntas de investigación.

La intención del problema de investigación, en palabras de Booth et al. (2016), es: 1) introducir al lector la importancia del tema; 2) fijar la hipótesis, objetivos y preguntas de investigación; 3) situar el tema en un contexto particular; 4) proporcionar un marco para ofrecer los resultados con posterioridad.

Siguiendo a Suárez-Montes et al. (2016) se puede saber que la formulación de la problemática debe, por un lado, basarse en un conocimiento previo del mismo y, por otro, debe contribuirse al conocimiento científico. A partir de los datos empíricos detallados en el estado de la cuestión –capítulo 2–, se constató que únicamente una cuarta parte de las EOI que hay en España impartía español como lengua extranjera durante el curso académico 2022/2023. Ahora bien, desde el ámbito legislativo, la vigente ley de educación (LOMLOE, 2020) mantiene lo regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 60.2:

Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas

cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un especial interés (BOE, 2006, p. 47).

Del mismo modo, la ley actual de migración respalda a Ley Orgánica 2/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, afirmándose en el artículo 9.3 sobre el derecho a la educación que “los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social” (BOE, 2000, p. 9).

La actual investigación no solo aboga por el fomento de la enseñanza de español en las EOI, sino que también defiende lo declarado en los artículos de las leyes educativas y de inmigración vigentes. En definitiva, para contender la problemática de investigación, se pretende que, desde el ámbito público, se fomente el estudio del español como lengua extranjera, favoreciendo de esta manera la integración de los inmigrantes que residen en el país y no tienen un conocimiento suficiente de la lengua meta.

En adhesión a lo antedicho, y en contraste con las disposiciones legales, no se está cumpliendo con las normativas educativas y de inmigración. En su lugar, se percibe una brecha considerable entre la oferta y la demanda en las enseñanzas de ELE en las EOI, no favoreciéndose de este modo la integración lingüística de las personas inmigradas. En efecto, ha de evidenciarse la discrepancia entre lo que refleja la legislación y las prácticas educativas reales. Esta previsible problemática impide el avance de la sociedad hacia un camino más inclusivo desde el prisma de la justicia social, lingüística, sociolingüística y cultural.

#### **1.4. Los objetivos y las preguntas de investigación**

Partiendo del tema general y la problemática de estudio expuestos más arriba, los objetivos de investigación deben indicar las cuestiones específicas que el proyecto pretende investigar (Thomas y Hodge, 2010, p. 39).

La finalidad del proyecto investigador que ocupa estas páginas aboga por el interés y la necesidad de crear un vínculo bilateral entre el compromiso social con los

migrantes y el aprendizaje de la lengua y la cultura hispanas en el proceso de acogida en una nueva sociedad. En palabras de Murillo et al. (2017), los objetivos de estudio son la piedra angular de todo proyecto de investigación. Suárez-Montes et al. (2016) recomiendan enunciar uno o pocos objetivos generales para desglosarlos posteriormente en objetivos específicos. Según Bastidas (2019), los objetivos deben ser claros, realistas y alcanzables.

En esta aspiración, teniendo en consideración estas recomendaciones teóricas, el objetivo principal objeto de estudio es: OG. *Explorar y analizar la situación de la enseñanza de ELE en las EOI como ruta viable y efectiva para fomentar la integración y atender las necesidades lingüísticas de la población inmigrante adulta.*

Las ideas planteadas por Bernal (2006) y Caballero (2014) defienden que los objetivos específicos sean las fases para alcanzar el objetivo principal. Siguiendo esta línea de pensamiento, y con el fin de conseguir el objetivo planteado inicialmente, se detallan los siguientes objetivos específicos vinculados directamente con el planteamiento general:

- OE.1. Demostrar la necesidad de constituir más cursos de ELE en las EOI del territorio español, fomentar su implantación y revalorizar sus actuaciones.
- OE.2. Contrastar el estado de la cuestión en las diferentes comunidades y ciudades autónomas, comparando la oferta académica, el personal docente y los estudiantes.
- OE.3. Analizar las perspectivas y reflexiones profesionales que trabajan en las EOI con relación al objetivo principal.
- OE.4. Explorar vías de colaboración con las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de la acogida a migrantes y considerar la viabilidad de proyectos entre ambos.

- OE.5. Concienciar a las diferentes administraciones, entidades implicadas y especialistas sobre los quehaceres en este ámbito educativo.

Del mismo modo, se pretende dar algunas respuestas al problema de investigación con las siguientes preguntas que se relacionan, en primer lugar, con el objetivo general y, en segundo, con el resto de los objetivos específicos. Las preguntas de investigación sirven para problematizar el tema y entender el porqué de ciertas situaciones, pues, sin preguntas tampoco podría haber hipótesis (Hamui-Sutton, 2016, p.51):

- PG. ¿Cuál es la relación existente entre la enseñanza de ELE en las EOI y la integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes que residen en España?
- PE.1. ¿Por qué solo la cuarta parte de las EOI oferta cursos de ELE? ¿Qué podría hacerse para aumentar estas cifras?
- PE.2. ¿Qué magnitud tiene la enseñanza de ELE en las EOI y qué diferencias se perciben entre las diferentes comunidades y ciudades autónomas analizadas?
- PE.3. ¿Qué piensan los profesionales y docentes de ELE que trabajan en las EOI con respecto a esta temática?
- PE.4. ¿Colaboran las EOI lo suficiente con otras organizaciones que se ocupan del proceso de acogida de la población inmigrante? ¿Sería posible establecer proyectos en conjunto?
- PE.5. ¿Qué podrían hacer las administraciones públicas y otras instituciones implicadas para fomentar los cursos de ELE en las EOI y favorecer la consecuente integración lingüística?

**Tabla 1**

*Los objetivos y las preguntas de investigación del proyecto de investigación*

<b>Objetivos</b>	<b>Preguntas de investigación</b>
<p><b>OG.</b></p> <p>Explorar y analizar la situación de la enseñanza de ELE en las EOI como ruta viable y efectiva para fomentar la integración y atender las necesidades lingüísticas de la población inmigrante.</p>	<p><b>PG.</b></p> <p>¿Cuál es la relación existente entre la enseñanza de ELE en las EOI y la integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes que residen en España?</p>
<p><b>OE.1.</b></p> <p>Demostrar la necesidad de constituir más cursos de ELE en las EOI del territorio español, fomentar su implantación y revalorizar sus actuaciones.</p>	<p><b>PE.1.</b></p> <p>¿Por qué solo la cuarta parte de las EOI oferta cursos de ELE? ¿Qué podría hacerse para aumentar estas cifras?</p>
<p><b>OE.2.</b></p> <p>Contrastar el estado de la cuestión en las diferentes comunidades y ciudades autónomas, comparando la oferta académica, el personal docente y los estudiantes.</p>	<p><b>PE.2.</b></p> <p>¿Qué magnitud tiene la enseñanza de ELE en las EOI y qué diferencias se perciben entre las diferentes comunidades y ciudades autónomas analizadas?</p>
<p><b>OE.3.</b></p> <p>Analizar las perspectivas y reflexiones personales de los profesionales de ELE en las EOI y ONG.</p>	<p><b>PE.3.</b></p> <p>¿Qué piensan los profesionales y docentes de ELE que trabajan en las EOI y ONG con respecto a esta temática?</p>
<p><b>OE.4.</b></p> <p>Explorar vías de colaboración con las ONG que se ocupan de la acogida a migrantes y considerar la viabilidad de proyectos entre ambos.</p>	<p><b>PE.4.</b></p> <p>¿Colaboran las EOI lo suficiente con otras ONG que se ocupan del proceso de acogida de la población inmigrante? ¿Sería posible establecer proyectos en conjunto?</p>
<p><b>OE.5.</b></p> <p>Concienciar a las diferentes administraciones, entidades implicadas y</p>	<p><b>PE.5.</b></p> <p>¿Qué podrían hacer las administraciones públicas y otras instituciones implicadas</p>

especialistas sobre los quehaceres en este ámbito educativo.	para fomentar los cursos de ELE en las EOI y favorecer la consecuente integración lingüística?
--	--

<sup>a</sup> OG= Objetivo General; PG= Pregunta General; OE= Objetivos específicos; PE= Preguntas específicas

### 1.5. La hipótesis de investigación y su alcance transdisciplinar

El eje central que se suele perseguir en un proyecto de investigación educativa, así como de cualquier otro ámbito, suele estar relacionado con la verificación de una hipótesis. Ahora bien, como se ha detallado más arriba, en los objetivos de la investigación, este trabajo no pretende descubrir, verificar ni contrastar ninguna teoría científica. En su lugar, siendo un tema de investigación pionero, la hipótesis permite seguir una línea exploratoria sobre la situación de los cursos de ELE en las EOI, así como contemplar su vinculación con la integración lingüística de inmigrantes, refugiados, solicitantes de protección internacional y personas apátridas.

Sabino (1992) define la hipótesis como un intento de explicación o una respuesta provisional a un fenómeno, aunque Laudo (2012) ampara que no siempre y necesariamente tiene que ser verdadera. Pardo (2017) justifica que la suposición de la hipótesis debe estar científicamente fundamentada. Hernández (2014) expone que normalmente las hipótesis se establecen a partir del planteamiento del problema. Díaz y Luna (2014), por su parte, afirman que su elaboración es fundamental para enriquecer el estado de la literatura y la teoría pedagógica.

En base a los tipos de hipótesis detallados por Espinoza Freire (2022), se podría decir que este proyecto se vincula con una hipótesis de investigación descriptiva, ya que, según su alcance, permite señalar las características de la población objeto de estudio a través de afirmaciones y pueden abrir el camino a otras hipótesis.

Teniendo en cuenta las premisas teóricas señaladas en este apartado, la hipótesis de la investigación doctoral quedó definida de la siguiente manera: *El fomento de la enseñanza de ELE en la oferta académica de las EOI puede ser una vía efectiva para*

*mejorar la integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes en el territorio español.* Así pues, se espera que, al promover los cursos de ELE en las EOI de España, se logrará potenciar el desarrollo social de quienes viven en nuestro país y no disponen de los recursos lingüísticos y culturales para avanzar en la consecución de sus fines personales y profesionales.

Alejándose de los factores puramente educativos, el proyecto de esta tesis doctoral puede entenderse desde una naturaleza multidisciplinar (Figura 1). En esta pretensión, para ejecutar la hipótesis presentada, no solo basta con el estudio empírico que aquí se presenta, sino que son diversas las dimensiones que deberían tenerse en cuenta como elementos clave en este proyecto educativo: dimensión lingüística, dimensión social, dimensión cultural, dimensión política y dimensión económica.

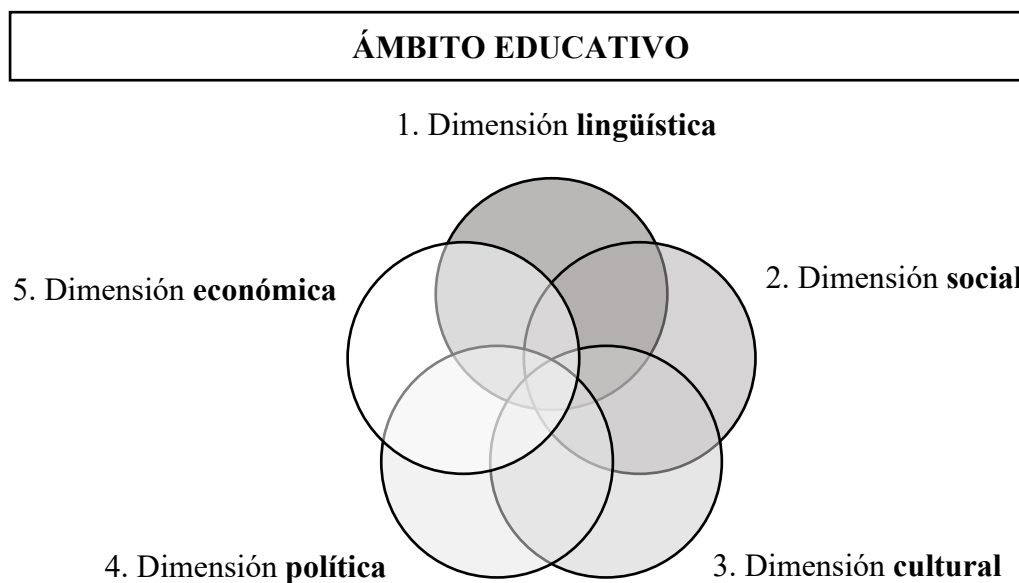
En primer lugar, dentro de los rasgos educativos de este proyecto de investigación, ha de destacarse el papel que se le otorga a la didáctica y el aprendizaje de la lengua española como una herramienta fundamental en el cumplimiento de los objetivos planteados (dimensión lingüística). Segundo, ha de reconocerse que el proceso de adquisición de la lengua se efectúa con un propósito social clave: mejorar la integración de la población inmigrante (dimensión social). En tercera instancia, ha de entenderse que los factores culturales juegan un papel esencial en este camino, pues, sería imposible conseguir, en contextos de total inmersión, una integración sociolingüística sin tener en consideración los aspectos culturales e interculturales (dimensión cultural). En cuarto lugar, en la aspiración de potenciar las enseñanzas de ELE en una institución pública como las EOI son necesarias, además de cuestiones de otra índole, actuaciones y medidas políticas que acompañen las iniciativas y demandas pedagógicas (dimensión política). Finalmente, el último factor con una posible representación innegable es el fenómeno económico. Lamentablemente, como resulta evidente en una gran mayoría de los proyectos educativos, aunque surjan muchas ideas pedagógicas o sociales y, aunque se consiga obtener mucha implicación política, a veces resulta casi imposible efectuar proyectos educativos interinstitucionales y multidisciplinarios sin ayudas económicas (dimensión económica).

En esta misma línea de actuaciones, podrían tenerse en cuenta otras dimensiones interesantes e influyentes en este ámbito. A modo de ejemplificación, se podrían explorar

cómo los objetivos de este estudio podrían mejorar cuestiones psicológicas o afectivas como la autoestima o el bienestar de la población inmigrante, o podría examinarse también si este tipo de proyectos incumbe favorablemente en la inserción laboral o formativa del alumnado meta. Dado que a partir de una problemática real se pretende lograr un objetivo común en favor de los inmigrantes, este proyecto de investigación invita a la reflexión sobre potenciales impactos en diferentes disciplinas o áreas dimensionales.

### Figura 1

*Dimensiones del proyecto de investigación*



### 1.6. Las partes de la investigación

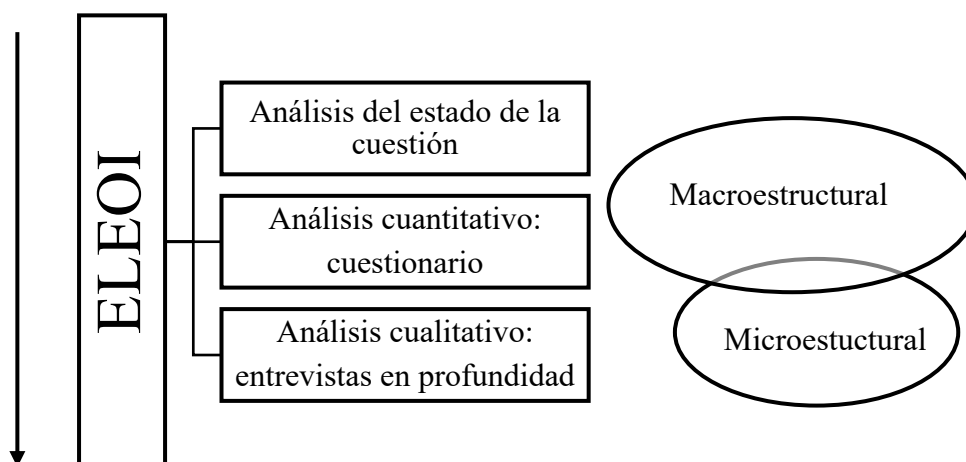
A propósito de la investigación, el desarrollo del estudio desde una configuración metodológica un enfoque diferentes, pero con reciprocidad compatible. Ortiz-Ocaña (2018) declara que las partes de una tesis doctoral no deben seguir una estructura rígida ni esquemática, sino más bien tener flexibilidad con los componentes que conforman la misma. Atendiendo las variables metodológicas y su sustentación epistemológica, este proyecto se dividió en tres partes complementarias (Figura 2).

En primer lugar, se realizó un exhaustivo análisis sobre el estado de la cuestión utilizando los datos proporcionados por el registro de estadísticas de educación en los centros no universitarios. Asimismo, se exploraron diferentes páginas webs del Ministerio de Educación y Formación Profesional, de las diferentes Consejerías de Educación y de las propias Escuelas Oficiales de Idiomas.

En segunda instancia, la información obtenida con anterioridad sirvió para confeccionar la segunda fase de la investigación. En este escenario, se optó por un enfoque cuantitativo a nivel macroestructural utilizando la encuesta como herramienta investigadora. Se analizaron algunos datos de las EOI que ofertaban cursos de ELE en España y se procuró comprender mejor el contexto, accediendo a datos que fueron inaccesibles en la primera fase del estudio.

Finalmente, la tercera y última parte concluyó con la aplicación de un instrumento de investigación de carácter cualitativo. A efectos de contextualizar la información a un nivel microestructural, se realizaron dos tipos de entrevistas en profundidad a profesionales implicados en la temática de estudio: 1) a profesionales lingüísticos de organizaciones no gubernamentales que se encargan del proceso de acogida a migrantes; 2) a profesionales de ELE que trabaja actualmente en las EOI.

Las fases del proyecto están conectadas de manera sinérgica y estratégicamente: la primera proporciona una base sólida sobre el contexto detectado, la segunda permite ampliar la perspectiva de estudio desde una mirada nacional y la tercera profundiza sobre las reflexiones individuales de usuarios competentes en la materia abordada. En definitiva, la interconexión de las tres fases permite una comprensión integral de la enseñanza de ELE en las EOI y su relación con el proceso de integración a migrantes en España, cumpliendo así con el objetivo general presentado en esta tesis doctoral.

**Figura 2***Fases generales del proyecto de investigación*

En la Tabla 2 se describe el orden cronológico que se ha llevado a cabo en todo el proyecto de tesis doctoral para lograr los objetivos planteados. En la búsqueda de una mejor comprensión de la secuencia del trabajo, se dividen las fases de trabajo del análisis cuantitativo y cualitativo. Para entender el aspecto temporal y las acciones globales que se han realizado en este trabajo, la Tabla 2 expone las principales fases, los nombres generales de cada una de ellas y las fechas en la que se comenzó a trabajar.

**Tabla 2***Fases generales del proyecto de investigación*

<b>Fases</b>	<b>Nombre</b>	<b>Inicio</b>
<b>I</b>	Propósito de la investigación: motivación personal y experiencia docente	2020
<b>II</b>	Análisis del estado de la cuestión: situación de la enseñanza de ELE en las EOI	10/2020
<b>III</b>	Indagación bibliográfica y de la literatura existente	02/2021
<b>IV</b>	Diseño metodológico, preparación de la documentación y envío al Comité Ético de Investigación UCJC	10/2021
<b>V</b>	Aplicación del enfoque cuantitativo: la encuesta	02/2023
<b>VI</b>	Análisis descriptivo de los resultados cuantitativos	04/2023

<b>VII</b>	Aplicación del enfoque cualitativo: la entrevista	06/2023
<b>VIII</b>	Análisis crítico del discurso de los resultados cualitativos	09/2023
<b>IX</b>	Interpretación de los resultados	12/2023
<b>X</b>	Conclusiones y reflexiones profesionales	02/2024

---

### **1.7. Las consideraciones éticas y de seguridad**

En este apartado se trata un aspecto crucial de cualquier investigación científica; las consideraciones éticas y de seguridad que se encuadraron en el proyecto ELEOI. La presente tesis doctoral ha perseguido garantizar la integridad de la investigación y, sobre todo, del tratamiento adecuado de los sujetos partícipes. En este apartado, se describen las gestiones realizadas por el investigador atestiguando su compromiso ético del investigador a lo largo del proyecto.

De acuerdo con López Calv (2019), la vinculación entre tica e investigación adquiere especial relevancia en estos tiempos, ya sea durante en el planteamiento y desarrollo de la investigación, como en los resultados y su aplicación. Por tanto, desde un primer inicio, la responsabilidad tica ha estado presente en todo el proceso de la tesis doctoral; se tuvieron en consideración todas las conductas éticas durante el análisis cuantitativo y cualitativo, modelando y adecuando los documentos necesarios según el tipo de enfoque, los participantes y los resultados esperados.

Los problemas fundamentales que Berrocal y Buendía (2001) numeran en torno a una investigación son respecto a los participantes, al desarrollo y a los propios del equipo investigador. La presente investigación tuvo en cuenta las siguientes pautas reflejadas por dichos autores: 1) respeto a la autonomía de las personas; 2) respeto a la privacidad; 3) principio de paridad; 4) emisión de juicios sobre la realidad investigada.

Antes de poner en marcha el estudio y aplicar las dos herramientas de investigación que se elaboraron para el proyecto ELEOI, Hernández et al. (2019) subrayan, en los tiempos que corren, la importancia de evaluar éticamente cualquier proyecto de investigación en aras de dar testimonio al mérito científico y la aceptabilidad tica. En este propósito, se

confeccionaron varios documentos relacionados con la investigación y se presentaron para su evaluación al Comité Ético de Investigación de la Universidad Camilo José (CEI-UCJC), el día 12 de septiembre de 2022. Estos documentos pueden consultarse en el apartado de anexos al final del manuscrito.

- Memoria del proyecto ELEOI general: enfoque cuantitativo y cualitativo
- Hoja de Información al Participante (HIP)
- Consentimiento Informado (CI)
- CEIR: Compromiso Escrito del Investigador Responsable
- Cartel de invitación a la encuesta con enlace y código QR
- Cartel de invitación a las entrevistas con enlace y código QR
- Modelo de encuesta para las EOI participantes
- Modelo de entrevista para los participantes de las ONG
- Modelo de entrevistas para los participantes de las EOI

Este proceso de revisión ética permitió modelar el proyecto, alineando los objetivos y el método del estudio con los compromisos éticos y de seguridad necesarios. Como resultado, y tras ser necesaria una subsanación previa por parte del investigador solicitante, se consiguió una resolución favorable el 27 de enero de 2023. Este meticuloso y previsor procedimiento fue esencial para garantizar el cumplimiento de los plazos establecidos y superar los posibles retrasos burocráticos inherente a una investigación de estas características.

Una vez superado con éxito la evaluación del comité ético se avanzó en la investigación y se envió a los sujetos una invitación para participar; en primer lugar, a los

usuarios que podían colaborar en la encuesta y, segundo, y una vez finalizada esta fase, a los posibles participantes en las entrevistas. Dichas invitaciones fueron enviadas a través de los carteles por los canales de comunicación acordados, incluyendo la HIP, el CI y los modelos de encuesta o entrevista. Asimismo, en ambos análisis, se les añadió a los colaboradores la información expuesta en la Tabla 3, cuyo fin era esquematizar la información básica que compilaba el proyecto ELEOI.

**Tabla 3**

*Información básica sobre el proyecto de investigación*

<b>Responsable</b>	Proyecto ELEOI José Ángel Tejero López Universidad Camilo José Cela Calle Castillo de Alarcón, 49 28692 Villanueva de la Cañada (Madrid) <a href="mailto:Jangel.tejero@ucjc.edu">Jangel.tejero@ucjc.edu</a>
<b>Finalidad</b>	Se utilizarán los datos para desarrollar los objetivos del proyecto de investigación. Del mismo modo, posteriormente, se reflejarán los resultados en publicaciones que permitan la divulgación científica: tesis doctoral, artículos en revistas científicas de alto impacto y congresos internacionales.
<b>Legitimación</b>	Se facilita previamente a los participantes la Hoja de Información al Participante (HIP) y el Consentimiento Informado (CI), así como cualquier información adicional que se pudiera requerir. Ambos documentos expresan la no existencia de obligación de participar ni de facilitar ningún dato personal, pues, el carácter de la investigación es totalmente voluntario.
<b>Destinatarios</b>	Personas adultas con formación y experiencia profesional en la temática de estudio.  No está prevista la cesión de los datos, ya que únicamente se utilizarán para los fines propios de la investigación y se almacenarán durante el tiempo necesario para este fin.

---

<b>Derechos de las personas interesadas</b>	<p>Los participantes podrán revocar el consentimiento otorgado en cualquier momento, contactando con el investigador principal. Deberán hacerlo por escrito y, en trámite de su solicitud, se suprimirán todos los datos referentes a su colaboración. No podrán suprimirse aquellos datos que ya hubieran sido explotados en publicaciones científicas al no depender este tratamiento del equipo de investigación.</p> <p>Los datos, en todo caso, siempre serán anónimos, tal y como se describe en el consentimiento informado (CI) y la hoja de información al participante (HIP).</p> <p>Tiene la facultad de ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y de oposición de sus datos de acuerdo con lo dispuesto en la normativa en materia de protección de datos. Para ejercerlos, deberá dirigirse por escrito al investigador responsable a la siguiente dirección de correo electrónico: <a href="mailto:jangel.tejero@ucjc.edu">jangel.tejero@ucjc.edu</a>, adjuntando una fotocopia de su documento nacional de identidad o equivalente.</p> <p>En caso de no estar de acuerdo con el tratamiento de datos realizado o considerar vulnerados sus derechos, tiene derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de datos (<a href="http://www.agpd.es">www.agpd.es</a>).</p>
<b>Procedencia de los datos</b>	<p>Los datos de la investigación serán obtenidos a través de las personas colaboradoras y de otros datos ofrecidos por los organismos competentes. En este caso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas.</p>

---

En la última etapa del presente estudio y en consonancia con las ideas de González et al. (2012), los resultados obtenidos se expusieron acorde a los objetivos del proyecto. Así, en ningún momento se ha pretendido hacer uso de interpretaciones falsas de los datos, cambiar las conclusiones conseguidas o realizar muestras intencionales con fines personales.

Por último, es relevante destacar que el proyecto de investigación ELEOI no ha recibido ningún tipo de financiación de fuentes externas, ya sea de organismos públicos o privados. Cabe la posibilidad de destacarse que, dado que la investigación involucra la colaboración con instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales, se ha mantenido abierta la posibilidad de considerar fuentes de financiamiento o patrocinio actuales o futuras. Esta opción se plantea con el propósito de respaldar posibles proyectos de extensión o colaboración que puedan surgir como resultado de los hallazgos encontrados y del impacto de la presente tesis de doctorado.

### **1.8. La estructura de redacción de la tesis**

Es particularmente relevante que la presente tesis doctoral conserve una estructura lineal, coherente y cohesionada entre todos los apartados compilados. De este modo, el presente trabajo se divide principalmente en cuatro partes sustanciales: 1) el proyecto de investigación planteado, además de los datos recabados en el estado de la cuestión que favorecen y fundamentan el desarrollo del estudio; 2) la fundamentación teórica, en la que se hace un recorrido primordial, por un lado, de las características de la enseñanza de ELE en contextos específicos de inmigración y, por otro, se atañe a la situación del español en las EOI; 3) el estudio empírico basado en un enfoque mixto. En primera instancia, se emplea la encuesta y el análisis descriptivo para explorar la situación de la enseñanza de ELE en las EOI y, en segundo lugar, se aplican una serie de entrevistas para considerar, mediante el análisis crítico del discurso, las posibles colaboraciones entre las EOI y las ONG en favor de la integración lingüística de la población inmigrante; 4) la última parte expone las conclusiones generales y las reflexiones resultantes, que van a recapitular todo lo expuesto con anterioridad, además de considerar el posible impacto educativo y social que podría generar este manuscrito.

Haciendo referencia a cuestiones estructurales, estas cuatro secciones principales se agrupan como eje vertebral de la investigación y están desglosadas, a su vez, en ocho capítulos diferentes y complementarios: 1) el proyecto de investigación ELEOI; 2) el estado de la cuestión 3) la enseñanza de español para inmigrantes; 4) la enseñanza de español en las EOI; 5) la fundamentación metodológica; 6) la metodología de la indagación bibliográfica; 7) los resultados detallados; 8) las conclusiones generales. En última instancia, antes de comenzar a desglosar los diferentes capítulos, ha de reconocerse

el gran aporte que puede suponer esta obra para la comunidad científica sobre la enseñanza de español para inmigrantes adultos, pues, se persigue la integración de este colectivo fomentando las relaciones de las instituciones públicas con las organizaciones que se ocupan de la acogida a personas inmigradas.

Este manuscrito ha comenzado, como ya se ha comprobado, con un capítulo dedicado a la presentación del proyecto de investigación, reconocido con el acrónimo ELEOI. En esta sección se han introducido contenidos sumamente importantes para entender el contexto que aborda esta tesis doctoral. Ha de resaltarse que una lectura detenida de este capítulo introductorio ayuda a comprender la temática y la problemática de estudio, los objetivos y las preguntas de investigación. Asimismo, se ha hecho referencia a las partes del proyecto y su alcance transdisciplinar, finalizando con el tratamiento ético que se ha tenido en consideración durante la aplicación empírica.

El segundo capítulo, que sucede a estas palabras preliminares, presenta el estado de la cuestión explorando la enseñanza de ELE en las EOI. Esto quiere decir que los datos presentados otorgan fundamentación y validez al proyecto de tesis anteriormente descrito. En este apartado acontecen hallazgos empíricos de las matriculaciones en los cursos de ELE en las EOI, por ejemplo, que han sido recogidos de las estadísticas anuales proporcionadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las diferentes Consejerías de Educación de las autonomías. Se concluye con una redacción sistemática de las evidencias numéricas que favorecen el desarrollo y la aplicación de la investigación.

El capítulo tercero está centrado en el primer eslabón del marco teórico, y versa sobre las particularidades de la enseñanza de español para personas inmigrantes. Mediante una exhausta revisión bibliográfica de este campo científico, se desarrolla un bloque dedicado a la lengua española y la inmigración, discutiendo aspectos teóricos tan significativos como el papel del profesorado, el perfil del alumnado tipo, las cuestiones metodológicas en estas enseñanzas, o la interculturalidad como una noción visible y trascendental. Estas perspectivas teóricas se complementan con un apartado dedicado al español como lengua de integración, otro que incide sobre las ONG y, por último, se contemplan algunas consideraciones sobre la posición y relevancia de los centros de personas adultas y del Instituto Cervantes.

En cuarto lugar, siguiendo con las pesquisas teóricas, se presenta la otra gran revisión bibliográfica realizada en el proyecto: las enseñanzas de español en las EOI. Reconociéndose la no existencia de numerosas investigaciones relacionadas con esta institución pública, se hace un repaso de las enseñanzas de régimen especial, de la legislación que alude a las EOI y de los estudios anteriores más relevantes. De la misma manera, se ahonda sobre las particularidades de la enseñanza de ELE en estos centros, resaltando el papel del alumnado y el profesorado, y finalizando, a modo de ejemplificación, con una breve descripción de las características del departamento de español de la EOI Jesús Maestro, ya que es de reconocido prestigio por su antigüedad y preeminencia en este contexto.

El quinto módulo cierra el bloque teórico y, en este caso, se referencian las cuestiones metodológicas que han guiado el diseño de este proyecto de investigación. En particular, se exponen consideraciones sobre el enfoque mixto, basado en los análisis cuantitativo y cualitativo. También se fundamentan desde un punto de vista bibliográfico las herramientas utilizadas en el estudio: la encuesta y la entrevista. El apartado finaliza con los tipos de métodos utilizados para la recogida de datos y la interpretación de los hallazgos; por el lado cuantitativo, se categoriza el análisis descriptivo como una opción válida para interpretar los resultados de la encuesta y, por la parte cualitativa, se profundiza en el análisis crítico del discurso desde una aproximación interdisciplinaria para el estudio de la información recogida en las entrevistas.

La tercera parte del manuscrito da comienzo con el capítulo sexto, que atiende todos los aspectos metodológicos de la investigación: los participantes, el diseño de la investigación, la cronología del estudio y la forma del análisis de datos. En primera instancia, se examinan los elementos del análisis cuantitativo y, seguidamente, se continúa explorando el enfoque cualitativo. Esta distribución estructural se justifica debido a cuestiones de ordenación empírica, pues, hasta que no se finalizó con la recogida de datos en el cuestionario, no se dio apertura a la aplicación de las entrevistas.

En el séptimo capítulo puede localizarse uno de los atributos más cruciales en todos los trabajos regidos por el rigor científico: los resultados de la investigación. Este apartado está dedicado a profundizar, primero, en las tendencias recogidas en la encuesta

y, segundo, en las reflexiones resultantes de las entrevistas. Los hallazgos numéricos y porcentuales actúan como base para dar paso a las perspectivas cualitativas. Los resultados cuantitativos se detallan desde una panorámica descriptiva y atienden, sobre todo, a los efectos de las preguntas a escala Likert. Por otro lado, las declaraciones de las entrevistas se plasman desde el prisma del análisis crítico del discurso, identificándose patrones convergentes y divergentes de las partes partícipes. Con el fin de facilitar la comprensión de este análisis, los resultados están divididos también por cuatro temáticas principales: las colaboraciones, las dificultades para colaborar, la viabilidad de potenciales colaboraciones y los apoyos o recursos necesarios. El análisis del discurso se complementa también con la recopilación de citas textuales de los participantes. Finalmente, se finaliza con una breve compilación de alusiones a este proyecto de tesis.

El capítulo ocho representa la cuarta y última parte del presente trabajo. En este espacio no solo se discuten y comparan los hallazgos previamente encontrados, sino que también se relacionan las conclusiones con los objetivos establecidos y las preguntas de investigación. Del mismo modo, se dedica un apartado para comparar el proyecto con otros estudios de similares características, además de debatir sobre las limitaciones encontradas y la prospectiva de estudio. Prosiguiendo a este capítulo, es posible encontrar redactado en lengua inglesa, un resumen de los resultados y las conclusiones obtenidas.

En base a toda la información recopilada en la estructura de redacción de esta tesis de doctorado, cabe concluir añadiendo que la figura de este proyecto de investigación no solo aporta una visión pionera y propedéutica a la enseñanza de español para inmigrantes, sino que, además, se postula como una propuesta social y educativa referente para fomentar las relaciones entre las EOI y las ONG en aras de potenciar las posibles sinergias en favor de la integración de la población inmigrante.

## Capítulo 2. El Estado de la Cuestión

A pesar de los esfuerzos considerables de las EOI para satisfacer las necesidades demandadas por los aprendientes e impulsar el aprendizaje de nuevos idiomas, se ha constatado evidencias empíricas actuales que destacan la necesidad de una mayor atención a la enseñanza de ELE, y a la consecuente integración lingüística de los inmigrantes en España.

Esta primera sección introductoria del proyecto ELEOI examina con una visión descriptiva y exploratoria varios factores relacionados con las EOI españolas, incluyendo los cursos de ELE, las matrículas, los idiomas ofertados y los resultados en las enseñanzas de español. En último lugar, se compendia, en forma de sumario, algunos de los datos recogidos que son influyentes y favorecen el desarrollo de esta tesis doctoral.

### 2.1. Los cursos de ELE en las EOI

Si bien la labor de los centros por difundir el aprendizaje de lenguas es evidente, también lo son los que haces en referencia a la situación del español, pues, apenas el 25% de las EOI oferta cursos de ELE en el curso académico 2022/2023 (Tabla 4). El problema de investigación especificado anteriormente nace a partir de estos datos cuantitativos. La panorámica actual atestigua la escasez de cursos de ELE en las EOI del territorio nacional, aunque parece que ligeramente son cada vez más los centros que comienzan a impartir cursos de español.

Estos números son mucho más tranquilizadores porque no se contabilizan las extensiones o secciones de EOI —542 centros según el informe del MECED en el año 2022/2023—, ya que en ese caso los porcentajes reales serían bastante inferiores (alrededor del 13%). Aunque las referencias estadísticas varían notablemente según las comunidades o ciudades autónomas, la realidad es que todavía existen muchos territorios que carecen de recursos relacionados con la enseñanza de ELE: Asturias, Cantabria, La Rioja y Melilla. Otra variable que podría tenerse en cuenta es que cinco comunidades autónomas se encuentran por debajo de la media española: Andalucía, Aragón, Cataluña, Extremadura y País Vasco. Finalmente, ha de agregarse que las comunidades de Murcia y Navarra disponen de una EOI que imparte ELE con carácter no oficial, y así aparece anotado con un asterisco. Este hecho simboliza que, si no se registrara la enseñanza no oficializada, Murcia estaría también por debajo de la media (16.66%) y Navarra se sumaría a los territorios que no tienen EOI impartiendo español en la actualidad (0%).

Las razones que sopesan en los datos del estado de la cuestión pueden ser muchas y a lo largo del apartado metodológico se pretende dar una perspectiva más cercana de la situación detectada en el panorama nacional. En la Tabla 4 se detallan todas las EOI que hay en cada comunidad o ciudad autónoma, aquellas que imparten ELE y su correspondiente porcentaje. Del mismo modo, la Figura 3 presenta una representación más visual de las áreas geográficas en España y los porcentajes absolutos de las EOI que tienen enseñanzas de ELE.

**Tabla 4**

*Cursos de ELE en las EOI durante el curso académico 2022/2023*

<b>Comunidades</b>	<b>EOI</b>	<b>ELE</b>	<b>Porcentaje</b>
Andalucía	52	10	19.23%
Aragón	12	1	3.23%
Asturias	8	0	0%
Baleares	7	2	28.57%
Canarias	22	7	31.82%
Cantabria	3	0	0%
Castilla y León	14	9	64.29%

Castilla y La Mancha	13	5	38.46 %
Cataluña	47	6	12.77%
Ceuta	1	1	100%
C. Valenciana	24	9	37.5%
Extremadura	9	2	22.22%
Galicia	11	5	45.45%
La Rioja	3	0	0%
Madrid	29	8	27.59%
Melilla	1	0	0%
Murcia	6	2*	33.33%
Navarra	3	1*	33.33%
País Vasco	14	3	21.43%
<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>71</b>	<b>25,45%</b>

*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

<sup>a</sup>No se encuentran contabilizadas las diferentes secciones o extensiones de centros.

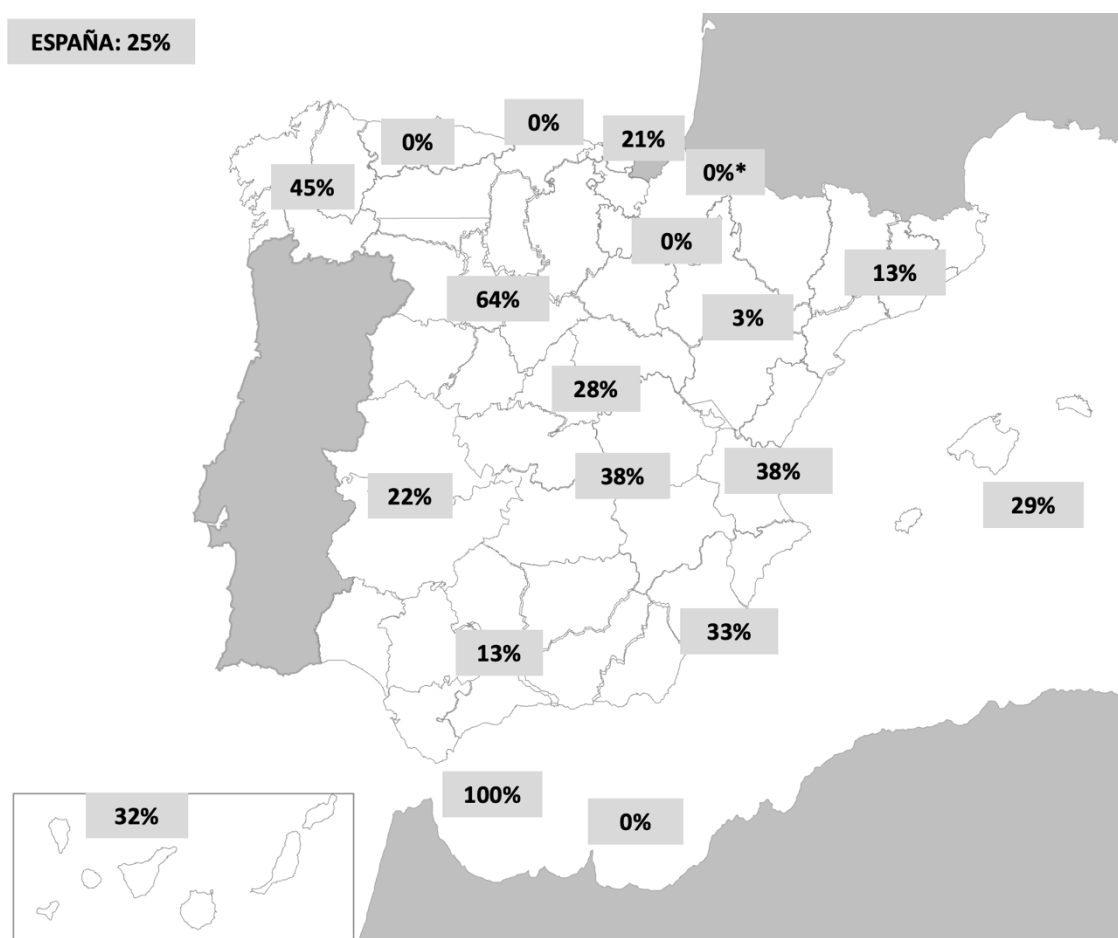
La Figura 3 aporta un análisis porcentual detallado según las demarcaciones geográficas a lo largo y ancho del territorio español. Pese al reconocimiento que posee la lengua española, es conveniente recalcar las diferencias proporcionales entre las comunidades y ciudades autónomas, viéndose a simple vista una desigualdad total en la distribución de la enseñanza de ELE en las ofertas educativas de las EOI.

En este sentido, resulta evidente destacar lugares como Melilla que, a pesar de la cantidad de inmigrantes que recibe procedentes de África, su única EOI no contiene por el momento un departamento dedicado a la enseñanza de la lengua y cultura hispanas. Este ejemplo puede servir de manifiesto para exponer la disparidad existente en las oportunidades educativas que tienen los ciudadanos de cada territorio, siendo así evidente la urgente necesidad de una mayor equidad, especialmente en un país con tanta diversidad y riqueza lingüística como España.

En este mismo orden de ideas, sería beneficioso ampliar la oferta educativa, asegurando a todas las personas adultas no hispanohablantes el acceso a las enseñanzas públicas de la lengua española, independientemente de su ubicación geográfica. Así pues, las personas residentes en localidades como Oviedo, Santander o Logroño, que actualmente no tienen cursos de ELE en sus EOI, podrían recurrir a los centros de idiomas públicos para acelerar su integración lingüística y cultural en estas ciudades y, por ende, en el país de acogida.

### Figura 3

*Representación geográfica de las EOI que ofertan la enseñanza de ELE*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

## 2.2. Las matrículas en las EOI

El segundo aspecto de este capítulo trasciende a las estadísticas en de matriculación de los idiomas de las EOI. Este proceso, que establece la puerta de entrada a la adquisición

de habilidades lingüísticas y culturales, va a ser comparado desde diferentes perspectivas. En primer lugar, se arroja luz sobre los registros de estudiantes matriculados en todos los idiomas de las diferentes EOI repartidas por el territorio español. Consecutivamente se analiza la evolución que ha tenido, por un lado, el alumnado total extranjero matriculado en las EOI y, por otro, el estudiantado matriculado específicamente en cursos de ELE. En última instancia, se proporciona una base sólida que coteja las matrículas de los cursos de ELE y el resto de las lenguas cooficiales existentes en España.

Si bien, antes de continuar, es conveniente resaltar de forma preliminar la consistencia que están teniendo los cursos de ELE en el marco formativo de las EOI porque, mientras el número total del alumnado continúa en decadencia, la tendencia por estudiar español sigue incrementándose.

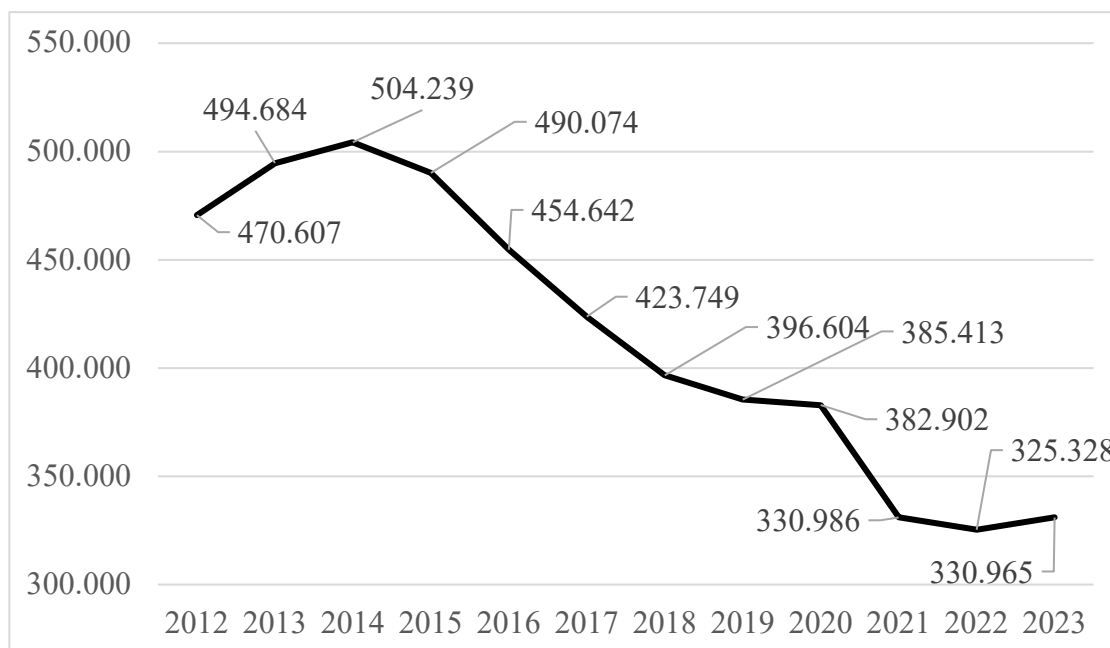
### ***2.2.1. La matriculación en todos los idiomas ofertados***

Durante los últimos años se ha observado una marcada tendencia negativa en el número total de estudiantes matriculados en todos los idiomas que se ofertan en las EOI (Figura 4). Desde el pico máximo en el curso académico 2013/2014 con 504.239 usuarios registrados, se ha experimentado un constante declive en el estudiantado inscrito, llegándose a observar la cifra más baja en el periodo 2021/2022, con 325.328 matrículas. Posiblemente, esta propensión decreciente se deba a la unión de diversos factores, aunque la bajada de inscripciones se acentuó de manera inminente en el año 2020 con la aparición de la pandemia por la Covid-19. Los estadísticos más recientes sugieren que se ha alcanzado una ligera recuperación, aunque parece ser posible una estandarización de las matriculaciones después de muchos años de descenso.

Las cifras que se representan en la Figura 4 representan la evolución cronológica del alumnado matriculado en las EOI, incluyéndose las enseñanzas de todos los niveles y los idiomas ofertados, además de cuantificarse los cursos en formato presencial y en línea. El último curso registrado con datos oficiales estuvo compuesto por un estudiantado total de 330.965 personas: 290.836 estudiantes en enseñanza presencial y 40.129 en enseñanza a distancia.

**Figura 4**

*Evolución del alumnado total matriculado en las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

### **2.2.2. La matriculación del alumnado extranjero**

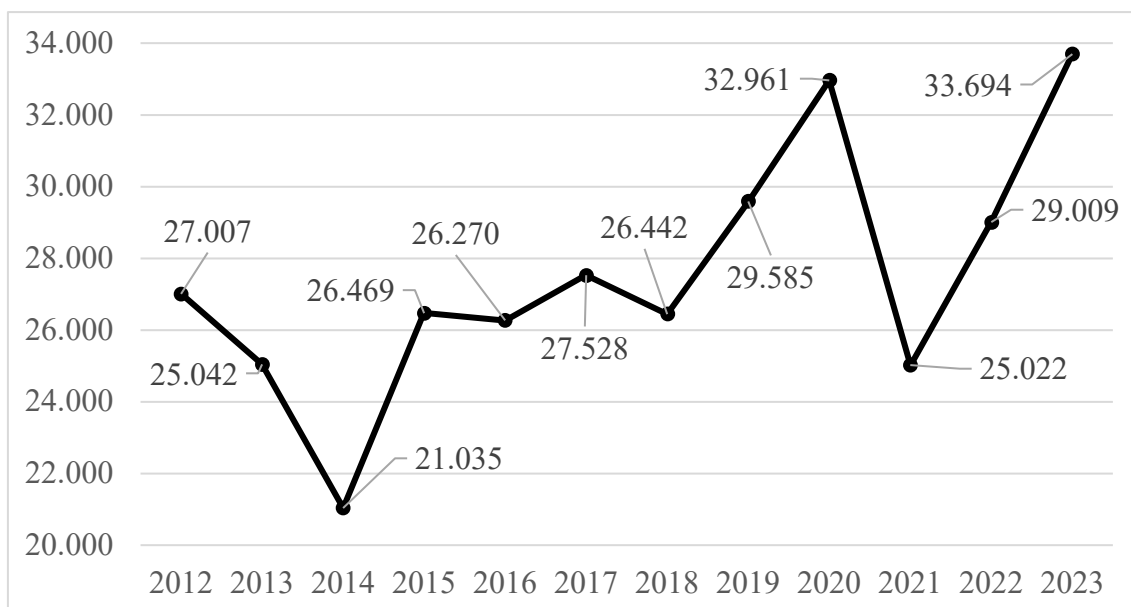
Es posible apreciar algunos datos preliminares que denotan pasos esperanzadores en la enseñanza de ELE en las EOI, puesto que, en contraste con la tendencia generalizada, la población extranjera manifiesta un creciente interés por estudiar en centros de idiomas públicos, viéndose únicamente frenados sus números de inscripciones debido a la pandemia de la Covid-19. De hecho, la Figura 5 presenta que el alumnado extranjero logró sus dos máximas representaciones en los cursos académicos 2019/2020 y 2022/2023; por un lado, en 2019 se matricularon 32.961 estudiantes, justo antes de la crisis sanitaria provocada por la pandemia y, por otro, en el último curso académico reconocido en 2022/2023, se alcanzó la cifra más alta anotada en la última década: 33.694 discentes extranjeros inscritos en las EOI.

A diferencia de los estadísticos con referencia a las matrículas totales, parece ser que la recuperación tras la Covid-19 ha sido instantánea y se prevé una tendencia al alza

en los años venideros. Actualmente, el número de personas no españolas matriculadas en las EOI ha aumentado en más de 10.000 usuarios con respecto a la cifra más baja recogida hace casi 10 años. El crecimiento sostenido del alumnado extranjero presenta a las EOI como centros de idiomas públicos con programas de calidad para impartir idiomas en un contexto de globalización general. Asimismo, es conveniente subrayar el potencial de las EOI como eje que posibilita los intercambios culturales y lingüísticos, ya que se le proporciona a la población extranjera un entorno óptimo para aprender lenguas en situaciones reales de inmersión.

### Figura 5

*Evolución del alumnado extranjero matriculado en las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

### 2.2.3. La matriculación en los cursos de ELE

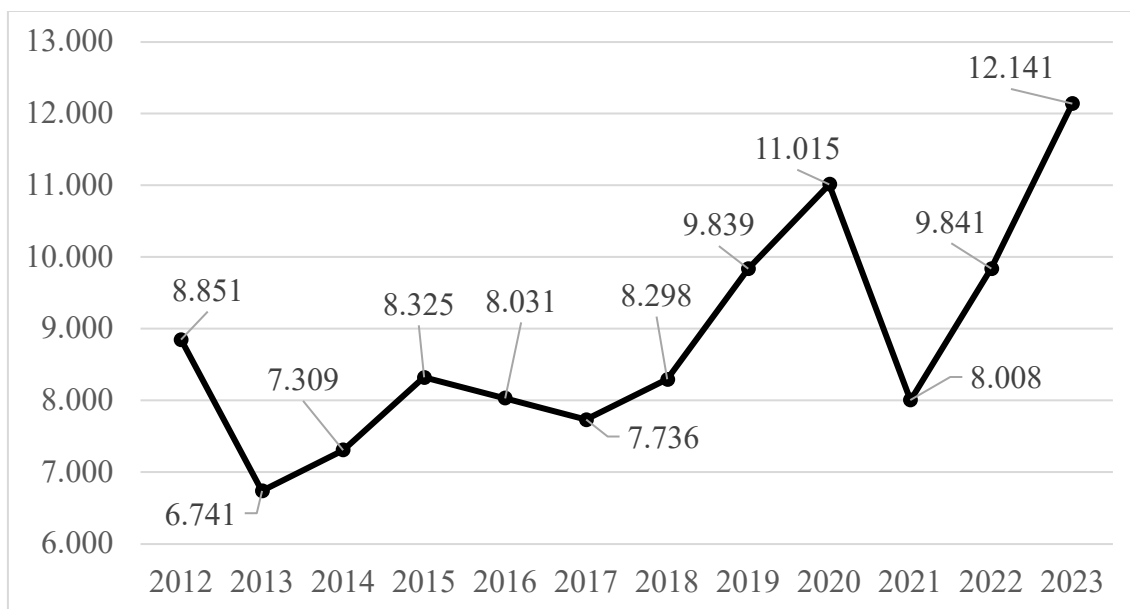
El auge de la población extranjera por estudiar idiomas en las EOI también se traduce de forma favorable en el alumnado inscrito en los cursos de ELE durante los últimos años. En contraposición con los estadísticos de matrículas totales, desde el curso académico 2012/2013, cuando se registraron 6.741 discentes, se han observado unos registros muy ascendentes y positivos en la demanda de los cursos de español (Figura 6).

La Figura 6 demuestra que los usuarios que estudian la lengua y cultura hispanas llevan años aumentando, viéndose limitada exclusivamente, como el resto de los estudios, por la pandemia de la Covid-19 en el curso 2020/2021. Los años con más inscripciones, al igual que ocurre con el alumnado extranjero, fueron en el curso académico 2019/2020 con un total de 11.015 estudiantes y, tras una vertiginosa recuperación, los usuarios interesados en cursar ELE alcanzaron su máximo exponente en 2022/2023 con 12.141 matrículas. Estos valores representan un aumento significativo de casi el 50% con respecto a los números obtenidos hace justo una década.

Se entrevistó, por tanto, que la enseñanza de ELE continúe siendo una opción atractiva y emergente en las EOI. A pesar de que los sujetos matriculados en el análisis global siguen decreciendo, el idioma español se ha renovado de interés y, como consecuencia, está revelando unos resultados muy favorables de cara al futuro.

### Figura 6

*Evolución del alumnado matriculado en los cursos de ELE de las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

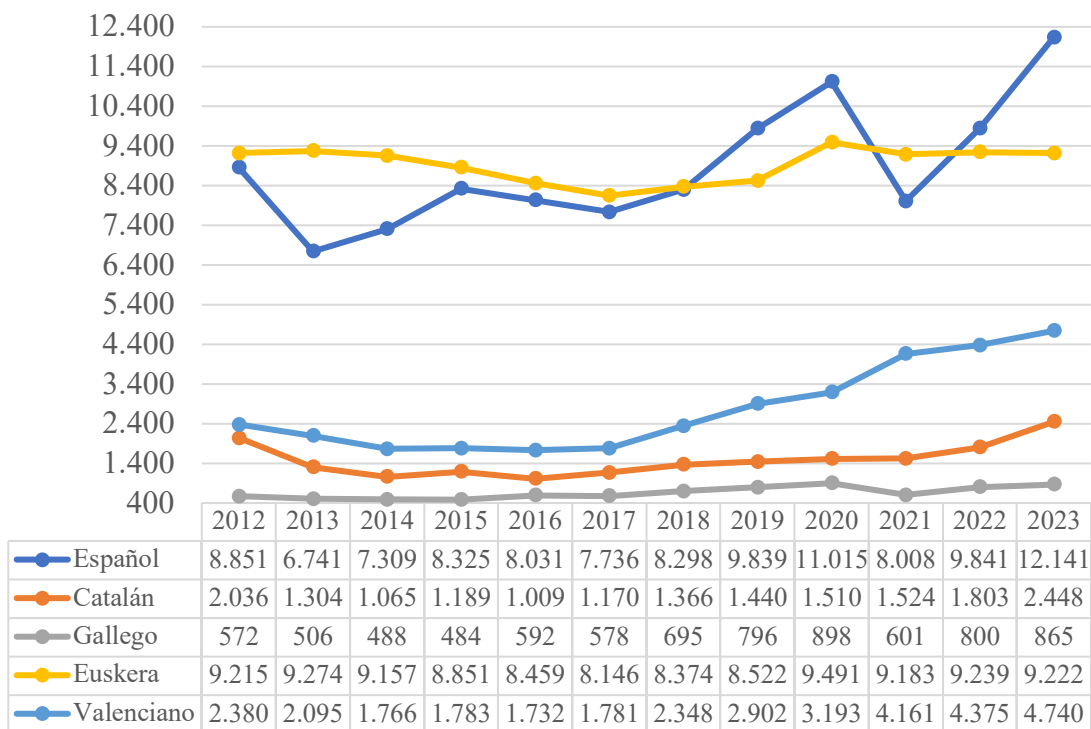
#### ***2.2.4. La matriculación en los cursos de lenguas cooficiales***

Además de la tendencia decadente que se demuestra en el número total de usuarios matriculados en las EOI, es conveniente realizar un análisis contrastivo de las matrículas en los cursos de español para extranjeros y el resto de las lenguas cooficiales en España: catalán, gallego, euskera y valenciano (Figura 7).

- La lengua más estudiada actualmente es el español, pero hasta el curso académico 2018/2019 lo era el euskera.
- El español como lengua extranjera se ha distanciado en el último curso académico 2022/2023, logrando su máxima representación con 12.141 estudiantes inscritos.
- La lengua cooficial menos demandada es el gallego, aunque su avance siempre ha sido uniforme y en los últimos años manifiesta una tendencia progresiva.
- El número de inscripciones hace una década era parejo para catalán y valenciano, siendo el catalán el que ha tenido un avance muy notorio hasta alcanzar su máximo exponente en el último curso académico (2.448 usuarios).
- El idioma español presenta la línea cronológica más irregular debido a variantes en los altibajos según el paso de los años. Ahora bien, todas las lenguas muestran una presencia significativa con cifras consistentes.
- El conjunto de los estudiantes de todas las lenguas cooficiales –17.275 estudiantes en el último tramo– ha superado siempre al total de los estudiantes de español para extranjeros.

**Figura 7**

*Evolución del alumnado ELE y alumnado de las lenguas cooficiales matriculados en las EOI de España desde el año 2011/2012 hasta el 2022/2023*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

### 2.3. Los idiomas ofertados en las EOI

En España es posible estudiar 24 lenguas oficiales y cooficiales de los estados miembros de la Unión Europea, siendo esta cifra más extensa si se registran los cursos en régimen de no oficialidad que brindan muchos centros. Por ejemplo, idiomas como el hebrero o el lenguaje de signos pueden cursarse en muchas EOI sin validez ni certificación oficial.

#### 2.3.1. Los idiomas ofertados en el curso 2023/2024

En la Tabla 5 aparecen las matrículas registradas en el año 2022/2023 según los diferentes idiomas y divididas por sexo. Se ha evidenciado en los informes revisados una considerable mayoría de mujeres que estudia en las EOI. Estos datos son aplicables casi a la totalidad de las lenguas visibles en el análisis. Sin embargo, existen algunas

excepciones, como ocurre con la lengua finesa, griega, polaca, rusa y sueca, donde el número de hombres es ligeramente superior al número de mujeres matriculadas. En los idiomas húngaro y rumano las personas inscritas son exactamente las mismas. A nivel general y teniendo en cuenta las excepciones comentadas, prevalece el género femenino (64%) sobre el masculino (36%).

La información de la Tabla 5 justifica además la prevalencia del inglés sobre el resto de las lenguas: 174.633 estudiantes registrados en el último curso. De hecho, supera al francés en casi 135.000 estudiantes y al español en más de 160.000. Cabe recordar que los estadísticos de matriculación se refieren a la modalidad presencial, puesto que el inglés y más recientemente otros idiomas pueden estudiarse también de manera virtual.

**Tabla 5**

*Alumnado presencial matriculado en el curso académico 2022/2023*

<b>Idiomas</b>	<b>Alumnado</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Alemán	23.094	9.419	13.675
Árabe	2.014	782	1.232
Chino	1.862	743	1.119
Coreano	167	28	139
Danés	101	41	60
Finés	81	47	34
Francés	39.756	12.877	26.879
Griego	348	184	164
Hungaro	86	43	43
Inglés	174.633	64.150	110.483
Irlandés	0	0	0
Italiano	12.768	4.130	8.638
Japonés	1.838	905	933
Neerlandés	254	96	158
Polaco	67	47	20
Portugués	4.144	1.641	2.503

Rumano	54	27	27
Ruso	1.363	770	593
Sueco	88	49	39
Español como lengua Extranjera (ELE)	12.141	3.736	8.405
Catalán	2.448	714	1.734
Euskera	9.222	3.306	5.916
Gallego	865	227	638
Valenciano	4.740	1.498	3.342
<b>Total</b>	<b>292.134</b>	<b>105.460</b>	<b>186.474</b>

*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

### ***2.3.2. La evolución de los idiomas ofertados desde el curso 2018/2019 hasta el 2022/2023***

Durante los últimos cinco años, sin olvidar el transcurso por la pandemia de la Covid-19, que debilitó todos los sectores, se ha observado una tendencia muy variada entre los estudiantes inscritos en los distintos idiomas de las EOI. Algunas lenguas han revelado un descenso constante, otras han fluctuado entre sus números, y algunas pocas han mantenido su estabilidad (Tabla 6). El curso académico 2020/2021 representa un declive en las matrículas de todos los idiomas debido al impacto de las restricciones y el confinamiento provocado por la pandemia.

Resulta preciso comenzar trazando el recorrido que ha tenido el inglés, puesto que es el idioma más demandado hasta la fecha. Pese a mantener una gran cantidad de estudiantes registrados, desde el curso 2018/2019 su alumnado ha descendido en más de 45.000 personas. Además, no parece haberse recuperado tras el descenso causado por la Covid-19. Lo mismo ha ocurrido con otros de los idiomas más demandados; el alemán ha pasado de 31.895 a 23.094 estudiantes y el francés de 51.649 a 39.756. Por tanto, las tres lenguas más solicitadas están mostrando una tendencia decreciente en los últimos

años, bien por cambios en las preferencias lingüísticas o por una menor demanda recibida en las EOI.

A medida que los idiomas mencionados han experimentado un descenso continuado en las matriculaciones, la enseñanza de ELE se está viendo beneficiada y alcanzó su máxima representación en el curso 2022/2023 con 12.141 estudiantes. Pese a los retos que planteó la pandemia, el español supo recuperarse rápidamente y seguir una tendencia positiva; quizás también favorecida por la cantidad de estudiantes ucranianos y rusos que han llegado a España debido a la guerra entre estos dos países. En términos de crecimiento, la enseñanza de ELE se postula como un idioma de gran relevancia y muy demandado en los últimos registros.

Con relación a las lenguas cooficiales es posible considerar tendencias variables con diversas fluctuaciones entre las cifras obtenidas, pero manteniendo generalmente estadísticas consistentes. Han de destacarse, además del euskera como se ha hecho anteriormente, la progresión al alza que están asumiendo el catalán y el valenciano. El catalán ha pasado de tener 1.440 discentes a 2.448, y el valenciano ha elevado sus estudiantes en más de 1.800 alumnos en solo cinco años, sin mostrar interferencias por la pandemia.

Finalmente, cabe añadir que la Tabla 6 muestra cómo solo doce lenguas han aumentado sus estudiantes con respecto al curso académico 2018/2019: danés, finés, griego, japonés, neerlandés, polaco, rumano, sueco, ELE, catalán, gallego y valenciano. La mayoría de estas lenguas abarcan pocas matriculaciones; únicamente japonés, ELE, catalán y valenciano superan los 1000 estudiantes inscritos. Para visualizar mejor la evolución de cada idioma con respecto al año anterior, pueden apreciarse en la Tabla 6 los signos > (ascendente) y < (descendente), indicándose así las tendencias anuales. Aunque predominan tendencias negativas en la mayoría de los casos, la evolución de la enseñanza de ELE ha sido positiva en todos los años, exceptuando la caída por la pandemia de la Covid-19.

**Tabla 6**

*Evolución del alumnado presencial matriculado en las EOI desde el curso académico 2018/2019 hasta el 2022/2023*

<b>Idiomas</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Alemán	31.895	29.038 <	25.729 <	24.400 <	23.094 <
Árabe	2.505	2.435 <	2.137 <	2.190 >	2.014 <
Chino	2.345	2.376 >	2.129 <	2.032 <	1.862 <
Coreano	197	199 >	182 <	178 <	167 <
Danés	41	60 >	56 <	97 >	101 >
Finés	40	66 >	67 >	70 >	81 >
Francés	51.649	49.347 <	42.416 <	40.229 <	39.756 <
Griego	333	359 >	305 <	323 >	348 >
Inglés	220.216	214.284 <	181.899 <	175.668 <	174.633 <
Italiano	13.261	13.285 >	11.794 <	12.233 >	12.768 >
Japonés	1.617	1.746 >	1.716 <	1.800 >	1.838 >
Neerlandés	187	230 >	199 <	227 >	254 >
Polaco	39	94 >	75 <	85 >	67 <
Portugués	4.508	4.485 <	3.974 <	4.018 >	4.144 >
Rumano	52	55 >	53 <	49 <	54 >
Ruso	2.704	2.002 <	1.607 <	1.560 <	1.363 <
Sueco	83	64 <	58 <	87 >	88 >
Otras lenguas	N/A	54	51 <	60 >	86 >
ELE	9.839	11.015 >	8.008 <	9.841 >	12.141 >
Catalán	1.440	1.510 >	1.524 >	1.803 >	2.448 >
Euskera	8.522	9.491 >	9.183 <	9.239 >	9.222 <
Gallego	796	898 >	601 <	800 >	865 >
Valenciano	2.902	3.193 >	4.161 >	4.375 >	4.740 >
<b>Total</b>	<b>354.541</b>	<b>346.286</b>	<b>297.924</b>	<b>292.064</b>	<b>292.134</b>

*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección

---

General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

<sup>a</sup> El signo > representa el aumento con respecto al año anterior y < el descenso

### ***2.3.3. La evolución de los idiomas ofertados en modalidad a distancia desde el curso 2018/2019 hasta el 2022/2023***

Desde 2004, a las cifras de estudiantes inscritos en el idioma inglés hay que añadir las personas que estudian a través del reconocido programa *That's English* (Ministerio de Educación, s.f.), que ofrece la oportunidad de estudiar inglés a distancia. A partir del curso académico 2018/19, además de la posibilidad de estudiar inglés virtualmente, se añadieron programas de enseñanza a distancia para alemán, chino y francés. Asimismo, en el último curso registrado 2022/2023, emergió la oportunidad también de estudiar catalán.

La Tabla 7 muestra la evolución del alumnado matriculado en la modalidad a distancia desde el curso académico 2018/2019 hasta la actualidad. En el último periodo cuantificado, las representaciones de estudiantes inscritos fueron: alemán (816), chino (51), francés (1.470), inglés (37.713) y catalán (79). Esta iniciativa, tal como se ha hecho a partir del año 2022/2023 con el catalán, podría ser aplicable a otros idiomas y, con total seguridad, generaría gran expectación en la enseñanza de ELE. Resulta conveniente aclarar que la enseñanza en modalidad a distancia está recogida en la legislación vigente, así como los cursos semipresenciales que han ido ganando propiedad en varios centros de idiomas.

Conviene destacar que las tendencias patentes en la Tabla 7 muestran una evolución diferente a las matrículas observadas en la modalidad presencial. Si bien los cursos presenciales de alemán, francés e inglés están decreciendo, en la modalidad virtual los datos muestran en su mayoría una tendencia constante y creciente. En el curso académico 2018/2019 se contaba con 32.676 discentes cursando modalidad virtual y actualmente se han alcanzado 40.129 (Tabla 7). En inglés se logró la mayor cifra de los últimos cinco años: 37.713 estudiantes. La lengua china también ha manifestado una evolución positiva y el catalán ha irrumpido en su primer año con más estudiantes registrados que en chino.

**Tabla 7**

*Evolución del alumnado en línea matriculado en las EOI desde el curso académico 2019/2020 hasta el 2022/2023*

<b>Idiomas</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Alemán	529	585 >	854 >	1.025 >	816 <
Chino	40	36 <	39 >	47 >	51 >
Francés	1.421	1.455 >	1.480 >	1.520 >	1.470 <
Inglés	30.686	31.916 >	32.020 >	31.652 <	37.713 >
Catalán	N/A	N/A	N/A	N/A	79
<b>Total</b>	<b>32.676</b>	<b>33.992 &gt;</b>	<b>34.393 &gt;</b>	<b>34.244 &lt;</b>	<b>40.129 &gt;</b>

*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

<sup>a</sup> El signo > representa el aumento con respecto al año anterior y < el descenso

#### **2.3.4. Los idiomas con más inscripciones en el curso académico 2022/2023**

Es cierto que los resultados del idioma español no son tan alentadores si se comparan la cantidad de estudiantes matriculados según los diferentes idiomas ofertados, especialmente con el inglés. Ahora bien, podría resultar conveniente realizar un balance y ver cómo se distribuyen las matrículas según los idiomas preferidos por los estudiantes.

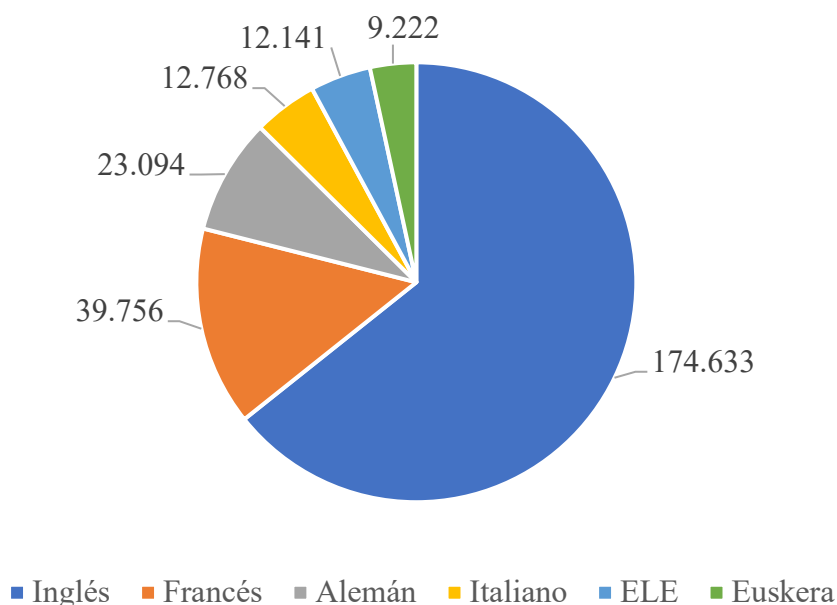
En último curso académico 2022/2023, el español ocupa el quinto lugar en la clasificación de las lenguas con más inscripciones en las EOI (Figura 8). Se aprecia también un aumento del interés por el idioma español, pues, cabe reconocer que varios años atrás, en el curso 2012/2013, el alumnado de ELE descendió hasta 6.741 estudiantes y esta cifra ha ido aumentando elocuentemente hasta casi doblar el número de discentes en la actualidad

Por otro lado, es pertinente resaltar el posicionamiento del euskera como la lengua cooficial más demanda hasta el momento, encontrándose el número de matrículas contiguo

al del español y superando ampliamente a idiomas que generan relevancia, como los casos particulares del árabe, chino, japonés, portugués o ruso, entre otros.

### Figura 8

*Alumnado matriculado en los idiomas con más inscripciones en el curso académico 2022/2023*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

#### ***2.3.5. La evolución de los idiomas con más inscripciones desde el curso académico 2018/2019 hasta el 2022/2023***

La Figura 9 representa qué propensiones han tenido los idiomas más estudiados en las EOI durante los últimos cinco periodos. Las líneas cronológicas de alemán, francés, inglés e italiano exhiben una clara tendencia decreciente, tras alcanzar sus máximas representaciones entre los años 2012 y 2013. Los descensos en las matriculaciones se han visto acentuados en el curso académico 2020/2021 a raíz de la pandemia, exceptuando la trayectoria del alemán, pues, en su caso, las cifras anteriores ya venían en declive.

Por otra parte, el euskera se ha mantenido en una fluctuación uniforme, variando en menos de 2.000 estudiantes y consiguiendo su máximo exponente justo antes de la incursión de la Covid-19. En último lugar, cabe mencionar con especial relevancia, la

evolución de la lengua española con respecto a las tendencias ya presentadas por el resto de los idiomas. La enseñanza de ELE manifiesta una evidente tendencia al alza desde el curso académico 2016/2017. Si bien hubo un descenso pronunciado en el curso 2020/2021 por la epidemia, las cifras se recuperaron ágilmente para alcanzar el mayor número de inscripciones en el último periodo, lo que podría traducirse en un creciente interés por parte del estudiantado en aprender la lengua y la cultura hispánicas en esta institución.

A pesar de que, en números de estudiantes absolutos, la enseñanza de ELE en las EOI hoy en día se encuentra por debajo de otras lenguas referentes, de seguir cumpliéndose la tendencia al alza que está experimentando en los últimos años, el próximo curso académico podría superar en cifras al italiano. De igual manera, en unos años y siguiendo las predicciones más ambiciosas, las matrículas de español podrían situarse en representaciones parejas al alemán. Siguiendo el modelo de regresión lineal para predecir los estudiantes matriculados en ELE en los próximos años, se espera desde una perspectiva esperanzadora, superar en el curso académico 2023/2024 los 13.000 estudiantes y, para el año 2050, una cifra cercana a los 20.000 discentes inscritos. Ahora bien, es importante tener en cuenta que estas proyecciones están exclusivamente basadas en datos históricos y hay otros muchos factores que podrán influir en los registros de matrículas.

**Figura 9**

*Evolución del alumnado matriculado en los idiomas con más inscripciones en las EOI desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2022/2023*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

## 2.4. Los resultados del idioma español en las EOI

En la profundización de los datos del idioma español en las EOI, no solo resulta provechoso examinar cuántas personas acuden a los cursos de ELE anualmente, sino también cuáles son los números con respecto a los resultados académicos.

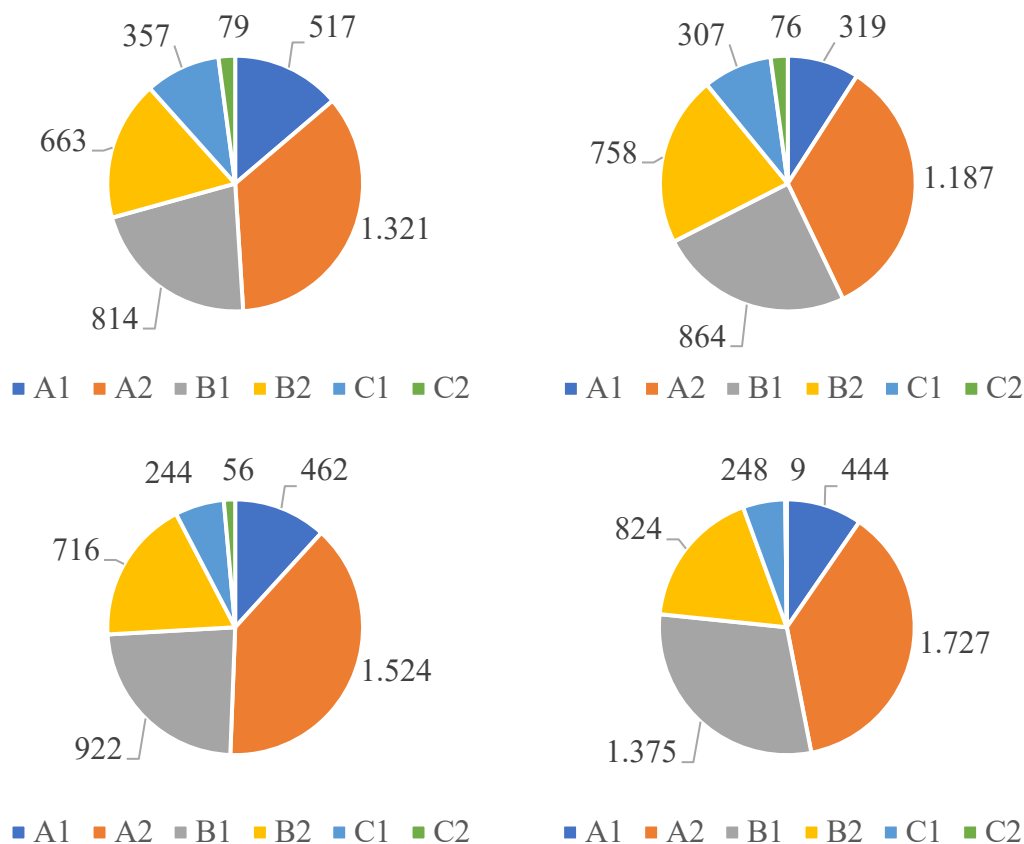
Los últimos datos oficiales se limitan hasta el curso 2021/2022, donde se contabilizaron 3751 estudiantes a final de curso. Esta cifra, pese a observarse una ligera recuperación tras la pandemia de la Covid-19, también ha tenido una decadencia significativa en los últimos años: 3155 estudiantes (curso 2020/2021); 3924 (curso 2019/2020); 4627 estudiantes (curso 2018/2019). Estas cifras cobran sentido si se efectúa una correspondencia con los números reflejados en las matriculaciones. Por tanto, se prevé que en el siguiente curso los resultados de estudiantes en los cursos de español se prolonguen al alza, e incluso puedan alcanzar su máximo pico contabilizado en la última década.

En esta comparación con los registros de matrículas, los resultados revelan que, en los últimos años, más de la mitad del alumnado matriculado no consigue el título oficial de finalización de los cursos de ELE. De hecho, los porcentajes fluctúan entre el 35.6% en el curso académico 2019/2020 y el 47%% en el 2018/2019.

Dentro de este panorama, el desglose por niveles según indica el MCER también presente evidencias significativas. La Figura 10, a través de una representación visual, demuestra cómo los niveles básicos (A1 y A2) son los rangos más demandados, seguidos del intermedio y el avanzado, ya que suponen prácticamente la mitad de todos los niveles: curso 2021/22 (49%); curso 2020/2021 (42.8%); curso 2019/2020 (50.6%); curso 2018/2019 (46.9%). Entre las representaciones de los resultados, se distingue una representación sobresaliente en el nivel A2, oscilando su porcentaje con respecto al total entre un 33.8% y 37.3%. Habitualmente, los datos consecutivos más elevados se les atribuyen a los niveles B1, B2 y A1, siendo menos frecuente los estudiantes que terminan el nivel C1, y con una diferencia numérica bastante amplia, en última posición se encuentra el nivel C2.

**Figura 10**

*Resultados de los niveles de español en los últimos cursos académicos*



*Nota:* Adaptado de Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadísticas y Estudios del Ministerio.

## 2.5. Recapitulación y datos empíricos que favorecen la investigación

En el marco de la investigación doctoral, en esta primera parte se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo del contexto y estado de la cuestión. A continuación, se presenta una recapitulación detallada de los hallazgos principales. Estos datos empíricos no solo proporcionan una visión clara de la situación, sino que además sirven de punto de partida para justificar el desarrollo y la aplicación del proyecto de tesis doctoral.

- Solo una cuarta parte de las EOI que hay en España imparte actualmente cursos de ELE (25%). No están consideradas las posibles extensiones o secciones, pues, en ese caso los porcentajes sería incluso inferiores.

- Actualmente Asturias, Cantabria, La Rioja y Melilla (21%) son territorios que no disponen de EOI ofreciendo cursos de ELE. La situación de Navarra es ligeramente diferente, dado que uno de sus centros ofrece español de manera no oficial. Las comunidades de Andalucía, Aragón, Cataluña, Extremadura y País Vasco se encuentran por debajo de la media nacional.
- El alumnado total matriculado en las EOI lleva descendiendo desde el curso académico 2013/2014, mientras que el alumnado matriculado en cursos de ELE lleva progresando desde el año 2016/2017.
- El alumnado ELE y el alumnado extranjero matriculados en las EOI lograron su mayor representación en el último curso registrado 2022/2023, lo que representa una tendencia al alza y una vertiginosa recuperación tras los datos registrados por la Covid-19.
- En la clasificación de las lenguas más estudiadas en las EOI, la lengua española ocupa la quinta posición detrás de italiano, alemán, francés e inglés, respectivamente. Estos idiomas predominantes ostentan tendencias debilitadas, exceptuando la línea progresiva que acontece a los cursos de ELE.
- Todas las lenguas cooficiales de España están presentes en muchos de los centros repartidos por el país. El español actualmente es la lengua preferida en cuanto a número de matrículas, aunque cabe recordar que el euskera siempre lo ha superado hasta el año 2018/2019, donde esta predisposición fue reemplazada.
- A pesar de que la legislación vigente lo contempla, en la actualidad no es posible estudiar ELE a distancia en las EOI. Por el contrario, el inglés posee un modelo online llamado *That's English*, y el alemán, chino, francés y catalán han comenzado recientemente su andadura en la modalidad en línea. En el curso académico 2022/2023 la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana implementó la primera EOI íntegramente virtual.

- Menos de la mitad del alumnado inscrito en las enseñanzas de español en las EOI suele finalizar los cursos y, por ende, obtener el certificado oficial correspondiente. El A2 es el nivel con cifras de resultados más elevadas – aproximadamente el 36% del total–, superando así al resto de niveles y convirtiendo el rango de nivel básico como el más demandado. Este hecho podría tener correspondencia con los requisitos lingüísticos exigidos para la solicitud de la nacionalidad española.

## **SEGUNDA PARTE**

### **DIMENSIÓN TEÓRICA**

### Capítulo 3. La Enseñanza de Español para Inmigrantes

El último Anuario del Instituto Cervantes (2023) cifra los usuarios potenciales del español cercano a los 600 millones (7.5% de la población mundial), mientras que los hablantes nativos se cuantifican rozando los 500 millones (6.2% de la población mundial). En el contexto de los aprendices de la lengua española, según las cifras detalladas por Fernández Vitores (2023), el español fue el cuarto idioma más estudiado en 2023 con una suma de más de 23 millones de estudiantes; inglés (1.500 millones), francés (51 millones); chino (30 millones). Es impensable negar el protagonismo que sigue ganando el español en la esfera mundial, más aún a sabiendas de la diversidad que rodea a la lengua y su enseñanza (Hernández Muñoz et al., 2022).

Ahora bien, ¿qué valor adquiere este potencial de la lengua española cuando se relaciona con las diásporas relativas a la inmigración? No se muestran referencias al respecto en el informe *El español, una lengua viva* (Fernández Vitores, 2023), ni en ningún otro capítulo del *Anuario del Instituto Cervantes 2023*. De hecho, desde que en 1998 comenzaron las publicaciones de *El español en el Mundo*, comúnmente conocidos como los anuarios del Instituto Cervantes, no se ha encontrado ningún informe en sus 24 volúmenes en torno a la conexión entre la lengua española y su correspondencia con la inmigración en España. La única excepción se localiza en el capítulo 2.6 de *La enciclopedia del español en el mundo* (2006-2007), puesto que se dedicaron íntegramente tres páginas a la enseñanza del español a inmigrantes (Isabel Sanz, 2006).

En este capítulo se recogen desde un prisma teórico diversas compilaciones bibliográficas que giran en torno a la educación –lingüística y cultural– y el fenómeno de

la inmigración. En primer lugar, se detallan los antecedentes acerca de los flujos migratorios a nivel mundial y en España, destacando la conexión ineludible que constantemente se entrelaza entre lengua y migración. En segundo, se enfatiza sobre la importancia de la enseñanza de ELE y cuáles son las particularidades más destacables presentes en las aulas de español que cuentan con alumnado inmigrado. A continuación, se profundiza en las nociones relativas al papel que desempeñan, por un lado, las organizaciones no gubernamentales que ofrecen acogida a migrantes no hispanos y, por otro, la atención lingüística y cultural que desempeñan muchos centros públicos de formación para personas adultas. Finalmente, en aras de conseguir una visión integral de la temática abordada en este capítulo, se exponen algunas de las principales acciones que el Instituto Cervantes ha ido formalizando en torno a la inmigración.

### **3.1. Lengua y migración**

En esta nueva sección se realiza un análisis conciso de las migraciones, considerando estas como una parte consustancial de la naturaleza humana a lo largo de todos los tiempos. Entiéndase el concepto de migración como aquellos desplazamientos de una región a otra como un proceso que da origen a una serie de “consecuencias económicas, sociales, políticas, psicológicas, culturales y lingüísticas” (Paredes García y Sancho Pascual, 2020, p. 9). Con este propósito, se aborda un ligero acercamiento al estado actual de los movimientos migratorios en la esfera mundial, en Europa y en España. La intención primordial no es otra que vincular las diásporas migratorias con la relevancia que tiene aprender la lengua para quienes son inmigrantes en alguna condición desfavorable.

#### ***3.1.1. Un acercamiento hacia la (in)migración y su escenario en España***

El informe sobre el desarrollo mundial de migrantes, refugiados y sociedades del Banco Mundial (2023) contabiliza a los migrantes de todo el mundo en torno a 184 millones, lo cual supone un 2.3% de la población global. De todos estos movimientos transfronterizos, más del 20% se corresponden con personas refugiadas: 37 millones (Banco Mundial, 2023), cifra que sería bastante mayor si se contemplaran todas las personas que se encuentran en disposición de reconsiderarse refugiada. El Banco Mundial

(2023) afirma, además, que en la próxima década las migraciones serán cada vez más necesarias para todos los países, sin importar los niveles de ingresos.

Por su parte, en el *Informe sobre las Migraciones en el Mundo* (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021) de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), se informó que en el año 2020 el número de migrantes internacionales estuvo cifrado en 281 millones; un 3.6% de la población global, y se obtuvo un incremento del 3.5% con respecto al año anterior. Más del 30% de las migraciones son atribuidas a personas desplazadas (refugiados, solicitantes de asilo, venezolanos desplazados y desplazados internos): 89, 4 millones (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Los avances en el último y reciente reporte de 2024 demuestran que cada vez son más las personas desplazadas a causa de conflictos, violencia, inestabilidad política o económica, cambio climático y otras catástrofes mundiales (McAuliffe y Oucho, 2024). Durante el año 2022 se cuantificaron las personas desplazadas en 117 millones, revelándose además un aumento de más del 30% en las solicitudes de asilo (McAuliffe y Oucho, 2024).

Los datos sobre migración en los países de OCDE alcanzaron en 2022 cifras sin precedentes, con más de 6 nuevos millones de inmigrantes permanentes y sin registrar a la población ucraniana (OCDE, 2023). Igualmente ocurrió con las solicitudes de asilo que registraron la cifra más alta hasta la fecha. Los datos preliminares de cara al próximo año pronostican que el crecimiento seguirá constante. En efecto, aunque el número de migrantes internacionales está aumentando en todas las regiones del mundo, en 2022 se consideró a Europa, con 86.7 millones de personas, como la región con unos de los índices de inmigración más elevados (McAuliffe y Oucho, 2024).

En lo que respecta a las últimas estadísticas de la Unión Europea, se reveló que el 5.3% (23.8 millones) de los residentes que se encuentran viviendo en alguno de los estados de la UE no son ciudadanos europeos. En efecto, en 21 de los 27 países de la UE, más del 50% de los inmigrantes procedían de países no miembros de la UE, siendo España el segundo país con el porcentaje más amplio (80%), solo superado por Lituania (81%). En el año 2021, en total ingresaron 2.3 nuevos millones de inmigrantes en la UE, representando un incremento del 18% con relación al año anterior (Unión Europea, 2024). Las solicitudes de protección internacional en 2022 alcanzaron 875.000 peticiones, lo que

significó un aumento del 63% comparado con el registro precedente. España fue el tercer país de la UE que más solicitudes recibió (13%).

Las rutas migratorias de acceso a la Unión Europea pueden sintetizarse en tres caminos bien definidos: este del mediterráneo, mediterráneo central y este de Europa (UNICEF y OIM, 2017). En el caso particular de España cabe subrayar las migraciones procedentes de África debido, entre otros factores, a la proximidad de los continentes y el hecho de que España disponga de dos ciudades autónomas en el norte de Marruecos (Neubauer Esteban, 2024).

Las cifras presentadas en todos los entonos señalan la necesidad de que los organismos competentes implanten acciones en materia de inmigración para facilitar la acogida en los países receptores. Ahora bien, García González (2020) recuerda que los proyectos migratorios de los países occidentales suelen presentar una problemática atestiguada en sus leyes restrictivas. Parece ser que se trata de avanzar al respecto y recientemente se ha consumado un acuerdo del Consejo y Parlamento Europeo para reformar la política de asilo y migración en la Unión Europea:

La UE está cumpliendo su promesa de mejorar el sistema de asilo y migración. La ciudadanía de toda la UE quiere que sus Gobiernos hagan frente al reto de la migración, y hoy hemos dado un gran paso en esa dirección. Esta reforma es una pieza indispensable del rompecabezas. No obstante, la UE sigue resuelta a abordar las causas profundas de la migración, así como a colaborar con los países de origen y tránsito y luchar contra la lacra del tráfico ilícito de migrantes (Consejo de Europa, 2023).

La migración de personas es un acontecimiento complejo y ambiguo, pero es también un fenómeno importante que necesita ser revisado y discutido con especificidad (Sergievskaya, 2021). Las razones que llevan a una persona a tomar la decisión de migrar a otro lugar pueden ser numerosas y pueden estar acaecidas por distintos motivos, personales o ajenos. El estudio de Rokonzaman et al. (2022) identifica el impacto de la migración diferenciando patrones de migración planificada y no planeada con anterioridad. Dos de las principales causas de las migraciones, a nivel muy genérico, podrían resumirse en: 1) falta de satisfacción con la vida actual; 2) pronóstico de que la

nueva vida será considerablemente mejor que la anterior (O’Kane 1993). En cualesquiera de los motivos recogidos, Radhouane (2023) argumenta que en las últimas décadas se han multiplicado las razones para huir de los países de origen en busca de seguridad, supervivencia y estabilidad.

La OIM aclara que “no hay definiciones internacionalmente acordadas de los conceptos de migración y migrante” (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021, p. 22), puesto que las categorizaciones dependen de varios factores. Por ello, se recomienda consultar fuentes especializadas como el Glosario de la OIM. Este glosario detalla que la migración es el “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” (OIM, 2019, p. 124). Sin embargo, dentro de esta definición, se pueden identificar hasta 24 tipos de acepciones diferentes, como la regular o irregular, interna o internacional, facilitada o forzada, entre otras. Por lo tanto, el atributo de migrante se atribuye a toda persona que efectúa la acción de migrar, aunque ha de subrayarse que se trata de “un término genérico no definido en el derecho internacional” (OIM, 2019, p. 132).

En otros diccionarios es frecuente encontrar definiciones análogas en su conjunto, pero también es frecuente localizar algunas variaciones de significado. La Real Academia Española (RAE) define la migración atribuida a personas como “desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales”. En la acepción de inmigración se puntualiza al añadir que se atribuye a “llegar a un país extranjero para radicarse en él”, mientras que emigrar es “abandonar su propio país para establecerse en otro extranjero” (RAE, actualización 2023).

La OIM define inmigrante desde la perspectiva del país de llegada como “persona que se traslada a un país distinto al de su nacionalidad o residencia habitual, de manera que el país de destino se convierte efectivamente en su nuevo país de residencia habitual” (OIM, 2019, p. 109). La delimitación de los tipos de inmigrados puede generar mucha controversia, ya que no debería confundirse, por ejemplo, refugiados con inmigrantes económicos (Miquel López, 1995).

Ante la búsqueda de una delimitación terminológica en cuanto a la enseñanza de español se refiere, el concepto “inmigrante” empleado en el presente proyecto de tesis

engloba a todas las personas que han llegado a nuevos países y tienen o pueden tener situación de vulnerabilidad. En este anhelo, el concepto de inmigrante actúa como hiperonimia de refugiado, solicitante de protección internacional, persona apátrida, persona desplazada, o cualquier otro concepto que atribuya a quienes se han visto forzados a desplazarse desde sus lugares de residencia habitual.

En un megaproyecto de investigación enfocado en el proceso de lectura de palabras de nuestro vocabulario, se examinaron un total de 45.129 palabras diferentes procedentes de 79.429 personas, recopilando un total de 4.450.410 datos individuales obtenidos. Este estudio arroja luz sobre cómo la palabra “inmigrante” (Figura 10) resuena en la mente de los hablantes (Aguasvivas et al. 2018; Aguasvivas et al. 2020). Ha de destacarse que es un concepto notablemente reconocible en mujeres y hombres, mostrando una tasa de precisión de conocimiento bastante alta; supera al 80% de las otras palabras analizadas. Del mismo modo, el estudio sugiere que “inmigrante” suele asociarse con palabras como “extranjero”, “persona”, “trabajo”, “pobreza” o “pobre”, lo cual indica la relación entre los pensamientos más comunes que tienen los hablantes al referirse a este concepto.

## Imagen 2

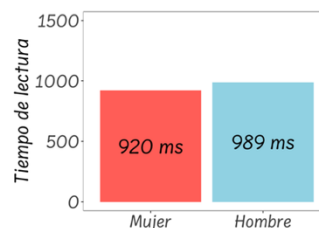
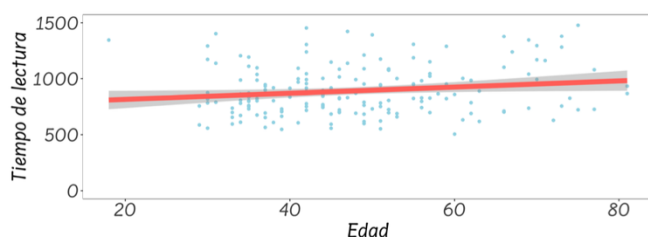
*Algunos datos sobre la palabra inmigrante*



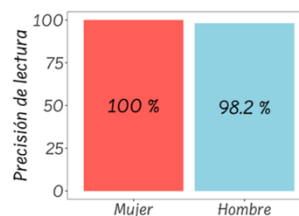
**¿Cómo de rápido reconocemos esta palabra?**  
Se reconoce más rápido que el 80% de las palabras.



**¿Cuánto tardamos en reconocer esta palabra?**  
De media, los lectores tardan 961 milisegundos en reconocerla.



**¿Cómo de fácil es reconocer esta palabra?**  
Las mujeres la reconocen con más precisión que los hombres, aunque, en general, la precisión es muy alta para todos.



**¿Con qué otras palabras relacionamos esta palabra?**  
Extranjero, persona, trabajo, pobreza, pobre.

*Nota.* Recuperado del Dr. Jon Andoni Duñabeitia a partir de los estudios de Aguasvivas et al. (2018) y Aguasvivas et al. (2020).

En lo referente a la determinación del concepto de refugiado, resulta esencial acudir a la definición aportada en la Convención de Ginebra, lugar donde fue regulado el estatuto de los refugiados y las personas apátridas (1951). Se definió refugiado como 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. (Estatuto de Refugiados, 1951, p.2)

La apatridia por su parte se refiere a toda persona que no es considerada nacional por ningún Estado, según la legislación (OIM, 2019, p. 23). En efecto, refugiados,

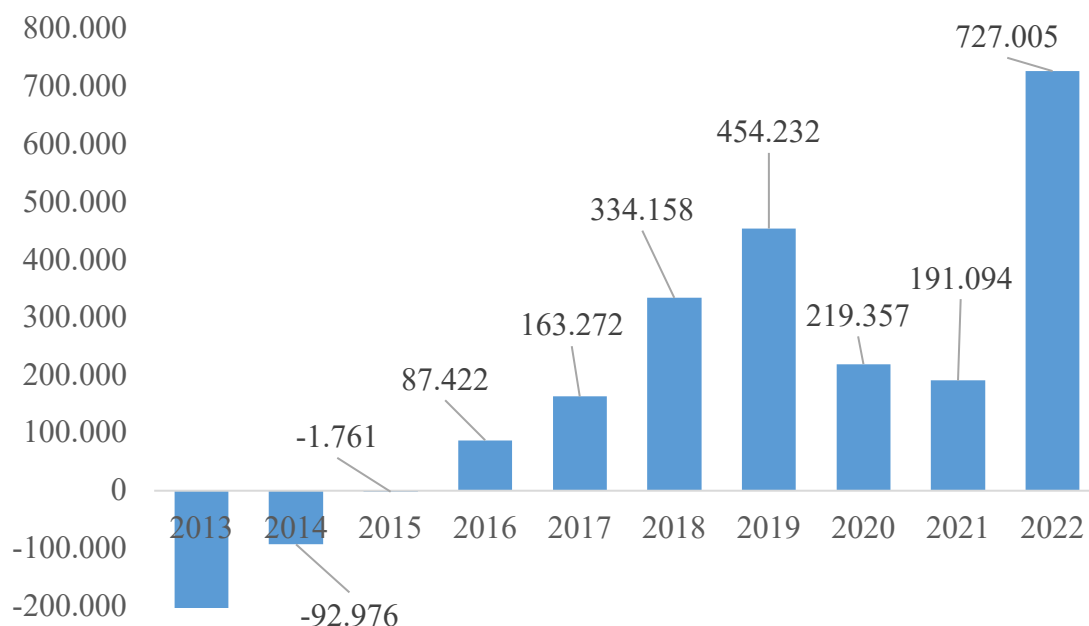
apátridas y solicitantes de protección internacional o asilo son personas consecuentes de un desplazamiento forzado, ya que la situación de personas desplazadas puede deberse, entre otras causas, a la persecución, el conflicto, la violencia, las violaciones de los derechos humanos u otros eventos que alteran gravemente el orden público (ACNUR, 2023).

Los antecedentes nacionales no solo siguen los patrones globales, sino que además revelan un papel central de la inmigración en territorio español. En España el saldo migratorio comenzó a ser positivo, por primera vez en muchas décadas, en 1992 (Díez Nicolás, 2005). A partir de entonces y a pesar de las variaciones anuales, desde 2015 es frecuente contabilizar más inmigrantes residiendo en el país que personas emigradas (Figura 11). De hecho, entre 1998 y 2015 los flujos migratorios representaron el 85% del crecimiento de la población española en este tiempo (Fernández-Huertas y López Molina, 2018).

Evidencias científicas sitúan a España a la cabeza del crecimiento migratorio en los países europeos de la OCDE. Muestra de ello fue en el año 2018, ya que España (+23%) y Portugal (+52%) presentaron los datos más elevados en cuanto al incremento de casos: 106.000 y 32.000, respectivamente (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Más recientemente y a tenor de los últimos datos que presenta el Instituto Nacional de Estadísticas, España alcanzó durante el año 2022 el saldo migratorio positivo más alto en la última década; 727.005 personas, resultado consecuente de los 531.889 emigrantes y los 1.258.894 inmigrantes (INE, 2023).

**Figura 11**

*Evolución del saldo migratorio exterior en miles de habitantes. 2013-2022*



*Nota.* Adaptado de INE (2023). Estadística de migraciones y cambios de residencia (EMCR). Año 2022. Instituto Nacional de Estadística.

Estas corrientes migratorias continúan acrecentando, no solo en este país, la necesidad que tienen muchas personas de solicitar asilo y protección internacional. Al igual que sucede con las cifras de migraciones absolutas, los datos de solicitantes de asilo en España reflejados en la Imagen 3, según el último informe de ACNUR (2024) sobre el año natural 2023, han incrementado en un 37% con respecto al año anterior (163.220 solicitudes de asilo); la Imagen 4 muestra que se han admitido 54.686 solicitudes y se ha concedido el estatuto de refugiado a 7.330 personas (Ministerio del Interior, 2023).

Las peticiones que se encuentran pendientes de aprobación han subido un 52% (204.275 solicitudes de asilo pendientes de resolución). En cambio, las solicitaciones de protección temporal que, en un 98% están supeditadas a la población ucraniana, ha bajado un 17% con respecto a los datos anuales anteriores (194.953 solicitudes de protección temporal). Las tasas de reconocimiento con condición de refugiado se han situado en un 12%, mientras que el 56% ha recibido algún tipo de protección.

Por otro lado, cabe subrayar que los aplicantes de asilo más comunes suelen ser nacidos en países de habla hispana (Venezuela, Colombia, Perú, Honduras, Cuba y Nicaragua), exceptuando los demandantes de Marruecos (2%) y Senegal (1%) que se sitúan como los países no hispanohablantes con más solicitudes. En función de la ratio de aceptación en las solicitudes presentadas, los porcentajes más altos pertenecen a países de habla no hispana, situándose por encima del 90%, los ciudadanos de Ucrania (99%), Mali (92%), Sudán (91%), Somalia (90%) y Burkina Faso (90%). Finalmente, han de distinguirse las siguientes tres provincias españolas con un índice más elevado de aplicaciones: Madrid (33%), Málaga (7%) y Barcelona (6%).

### Imagen 3

*Solicitantes de asilo en España durante el año 2023*



SPAIN INTERNATIONAL PROTECTION DEC 2023

## SPAIN ASYLUM APPLICATIONS

1 Jan - 31 Dec 2023



**163,220** New asylum app. until 31 Dec 2023 ↑ 37% Dif. 2022 **12%** Recognition rate ↓ 56% Protection rate<sup>1</sup> **204,275** Total Pending app.<sup>2</sup> ↑ 52% Dif. 2022

*Nota.* Recuperado de Operational Data Portal - Spain Asylum Applications December 2023.

#### Imagen 4

*Solicitudes de protección internacional, reglamento de Dublín y estatuto de apátrida en el año 2023*

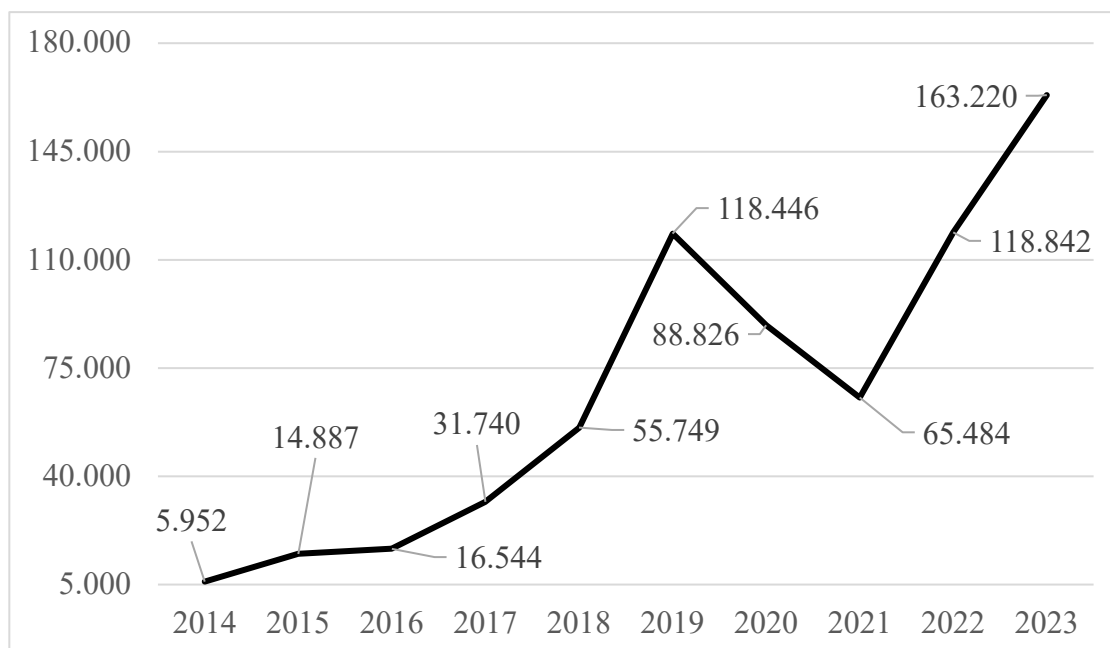
PROTECCIÓN INTERNACIONAL			APLICACIÓN DEL REGLAMENTO DE DUBLÍN	
<b>Solicitudes presentadas</b> <b>163.220</b>			<b>Peticiones recibidas</b> <b>9.164</b>	
<b>Solicitudes admitidas</b> <b>54.686</b>	<b>Solicitudes no admitidas</b> <b>42</b>	<b>Solicitudes denegadas</b> <b>1.837</b>	<b>Peticiones aceptadas</b> <b>6.083</b>	<b>Peticiones denegadas</b> <b>2.266</b>
<b>Resoluciones favorables</b> <b>Estatuto de refugiado</b> <b>Protección subsidiaria</b> <b>7.330</b> <b>3.833</b>			<b>RECONOCIMIENTO DEL ESTATUTO DE APÁTRIDA</b>	
<b>Resoluciones desfavorables</b> <b>35.392</b>			<b>Solicitudes presentadas</b> <b>953</b>	
<b>Razones humanitarias</b> <b>41.487</b>		<b>Solicitudes archivadas</b> <b>4.205</b>		
			<b>Resoluciones favorables</b> <b>909</b>	<b>Resoluciones desfavorables</b> <b>113</b>

*Nota.* Recuperado de Ministerio del Interior (2023). Subsecretaría del Interior y Dirección General de Política Interior.

La realidad de las diásporas migratorias está produciendo en España un escenario sin precedentes (Figura 12). A modo de demostración, en la última década se ha pasado de recibir 5.952 solicitudes de protección internacional en 2014 a 163.220 solicitantes en el último registro contabilizado en 2023. En el año 2022, por ejemplo, de las 118.842 solicitudes se resolvieron 91.266 (77%) y de todas estas se denegaron 51.838 (57%) (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2023). En efecto, la evolución de estas peticiones muestra el aumento significativo de los inmigrantes en España, experimentando una escasa caída en los años 2020 y 2021 por las consecuencias de la Covid-19 y las restricciones de movilidad internacional sujetas a la mayoría de los países.

**Figura 12**

*Evolución de las solicitudes de protección internacional en España desde 2014 hasta 2023*



*Nota:* Adaptado de Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2023).

### ***3.1.2. La importancia de aprender una lengua siendo inmigrante***

La frecuencia y magnitud de los movimientos migratorios en la esfera global que se han ido repasando ponen de manifiesto la imperiosa necesidad de atender educativamente a las personas inmigradas en las nuevas sociedades de acogida (Warriner, 2021). 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 (Asensio Pastor y Medina Beltrán, 2023), lo que sigue obligando a la transformación y aparición de nuevas actuaciones educativas. En este marco, es de vital relevancia comprender cómo el aprendizaje de la lengua se postula como una herramienta esencial para que los inmigrantes puedan construir su propia realidad sociolingüística (Moreno Fernández, 2009).

El reciente libro *Estudios sobre y desde las fronteras* (2023) compila todos los componentes perceptibles en los movimientos migratorios, destacando que “las fronteras no solo separan, sino que también conectan (...) y reflejan diversidad y complejidad, ya

sean lingüísticas, culturales, políticas, educativas, económicas o de salud” (Trujillo y Cortina Pérez, 2023, p. 13). De acuerdo con Fernández Vítóres (2013), la inmigración se asocia con frontera política y lingüística. Se deduce así que la lengua puede considerarse como uno de los elementos más trascendentales, que ayudan asimismo a la creación de puentes entre las fronteras mundiales.

En el panorama actual de interconexión global, es crucial profundizar sobre cómo los aspectos lingüísticos son un beneficio esencial para el mantenimiento de las relaciones sociales en las comunidades. Este enfoque cobra mayor relevancia ante las crecientes cifras de flujos migratorios a nivel mundial, proporcionando así una importante razón para examinar las implicaciones lingüísticas de la migración (Grin, 2003; Kluge, 2007; Gutiérrez, 2013).

Independientemente de los motivos que tienen las personas desplazadas, sea cual sea su condición, uno de sus retos fundamentales radica en afrontar las barreras lingüísticas que supone, en su gran mayoría, el desconocimiento de la lengua (Sanz Gil, 2021). La ausencia de competencias en el idioma meta, además, “lleva aparejado un importante componente afectivo y psicológico, puesto que el desconocimiento del idioma supone que estos/as alumnos/as vivan aislados/as y su integración (...) sea más difícil” (Montaner Bueno, 2024, p. 7).

Tanto es así que, como bien exponen Alonso Lera y Gutiérrez Palacios (2010), la lengua en la comunidad de destino siempre ha sido un factor influyente en la elección sobre dónde emigrar. La movilidad y la globalización están intrínsecamente ligadas al aprendizaje de una lengua (García-Barroso y Fonseca-Mora, 2023) y aprender el idioma en el país de destino es un medio muy importante para fortalecer y estrechar los lazos culturales (Sergievskaya, 2021). En efecto, a tenor de las palabras de Asensio Pastor y Medina Beltrán (2023), puede afirmarse que el aprendizaje de la lengua del país de acogida es una necesidad para toda la población inmigrante sin dominio del idioma, puesto que permite, entre otras capacidades, “un desarrollo cognitivo-afectivo y socializar, acceder al conocimiento y expresar lo que sienten” (p. 157).

Herreros Marcilla et al. (2022) declaran que “la migración y el multilingüismo son fenómenos conectados” (p.48), dado que numerosos migrantes provienen de entornos

plurilingües o se han tenido que enfrentar al contacto con otras lenguas durante las experiencias que conlleva la migración. En concordancia, Cummins (2015) aboga por aprovechar estos repertorios multilingües con el fin de enriquecer el contexto académico y perseguir propósitos educativos más eficaces. La investigación de la UNESCO (2016) sobre el aprendizaje y educación de adultos insiste en la importancia de aprender la lengua en el país de destino a fin de evitar las barreras sociales que esto pueda ocasionar.

A efectos de continuar con la relación entre lengua y migración, Colliander y Fejes (2020) exploran nuevos caminos para enseñar el idioma a inmigrantes adultos y recuerdan que la educación lingüística desempeña un papel crucial en la inclusión del alumnado inmigrante. Conviene atender entonces al concepto denominado lingüística de la migración (Zimmerman y Morgenthaler García 2007), que indaga sobre los efectos de las migraciones a nivel lingüístico en las sociedades de acogida (Kluge, 2007).

En el contexto español, la lengua española es migratoria y sus características se deben al hecho de haber migrado a lo largo de los tiempos (Moreno Fernández, 2013). Soriano-Ayala y González Jiménez (2016) recuerdan que, con la llegada de inmigrantes, la sociedad española no puede ser considerada como un estado monocultural y monolingüe; el hecho de rehacer la vida en un nuevo país conlleva la imperiosa condición de familiarizarse con la lengua y cultura.

El periodo transitorio de migración en España provocó importantes cambios en el sistema educativo, poniéndose el foco de atención en la relación entre competencia lingüística e integración académica del alumnado extranjero (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020). A la hora de tratar la integración sociolingüística de la población inmigrante, a efectos de las palabras de Sancho Pascual (2013), es importante atender a la distinción entre hispanohablantes y ciudadanos no hispanos, además de otorgarle importancia a la edad, como podría ser el caso de los menores no acompañados (Neubauer Esteban, 2021). Tanto en la esfera académica como investigadora, en España se han ido fomentando movimientos encaminados a considerar la lengua como un instrumento esencial para todos los inmigrantes no hispanohablantes.

En el ámbito de la investigación, podría destacarse la revista científica *Lengua y Migración/Language y Migration* de la Universidad de Alcalá. La iniciativa comenzó su

andadura en 2009 y hasta la fecha compila una gran cantidad de artículos que abordan de forma transversal todas las temáticas relacionadas con las lenguas y las migraciones (Moreno Fernández, 2013). En este mismo sentido, conviene destacar la labor que realiza la revista *Migraciones*, lanzada en 1996 por el Instituto Universitario de Estudio sobre las Migraciones de la Universidad Pontificia de Comillas. Es la primera revista especializada de manera multidisciplinar en investigación sobre migraciones internacionales y en España; aunque no se centra íntegramente en la correlación entre lengua y migración, es posible localizar algunos artículos que tratan esta cuestión (véase, por ejemplo, Labrador y Blanco, 2007; Solana et al., 2013; Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2019; Lobera et al., 2021; Reyes et al., 2021).

### **3.2. La enseñanza de español para inmigrantes**

La enseñanza de ELE para inmigrantes continúa emergiendo como un campo de estudio y desarrollo fundamental en los contextos educativos actuales, respondiendo a la creciente diversidad cultural y lingüística causada por los movimientos migratorios globales. Este desarrollo se acrecentó a finales del siglo XX, coincidiendo con la consolidación y el reconocimiento de la enseñanza de español L2/LE como disciplina (Fuertes Gutiérrez, 2019). Pastor Cesteros (2007) señaló hace varios años la insuficiencia de producciones y estudios científicos dedicados a esta área. Del mismo modo, destacaba la necesidad no solo de abordar las necesidades lingüísticas del alumnado, sino también de involucrar al profesorado de una manera activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Llorente Puerta (2018), la enseñanza de ELE para inmigrantes está en auge y comenzó a fijarse como un campo educativo en expansión a partir 2010. En el ámbito investigador, Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023) demuestran que más del 50% de las publicaciones sobre enseñanza de ELE a inmigrantes se concentra desde 2018 hasta la fecha actual.

Con el paso del tiempo, la enseñanza del español como lengua de acogida para inmigrantes continúa teniendo una tendencia al alza, motivado en gran medida por el aumento de la población emigrante, refugiada y desplazada (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023). No obstante, en España no se dispone de una política educativa a nivel nacional que se ocupe de proporcionar atención lingüística a los inmigrados (Asensio Pastor et al., 2020). En este contexto, resulta esencial comprender algunos de los

acontecimientos históricos más representativos y las contribuciones científicas que se han ido observando al respecto.

En España se han ido desarrollando trabajos pioneros en este contexto educativo que realzan la labor de esta profesión. En primer lugar, el 19 y 20 de mayo de 1995 se organizó por primera vez, desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, las primeras jornadas focalizadas en la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados (Álvarez Angulo, 1995). Derivado de este encuentro se publicaron 35 manuscritos sobre esta temática en la revista *Didáctica, Lengua y Literatura* de la misma universidad. Aunque hubo una gran variedad de ponencias y se trataron temas psicolingüísticos y sociolingüísticos, un bloque estuvo destinado exclusivamente a propuestas y proyectos sobre la enseñanza de la lengua para inmigrantes y refugiados: véase, por ejemplo, Cerezal y Galvín (1995, p. 469); Cutiño Riaño (1995, p. 349); El-Madkouri (1995, p. 355); García González (1995, p. 439); García Parejo y Ambadiang (1995, p.377); Martín y Massó (1995, p. 301); Miquel López (1995, p.241); Molina Almansa y Atristain Galligo (1995, p. 265); Pérez Sanz (1995, p. 333); Villalba y Hernández (1995, p. 425).

En el año 2002 se celebró en la Universidad de Murcia el *XIII congreso internacional de la Asociación para la Enseñanza del español como Lengua Extranjera* (ASELE), titulado *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (Pérez Gutiérrez y Coloma Maestre, 2003). En este trascendental evento para profesores de español se pudieron distinguir multitud de comunicaciones dedicadas íntegramente a la enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes, así como otras muchas vinculadas a la interconexión de lengua y cultura asociadas a la inmigración: véase, por ejemplo, Alcañiz García et al. (2003, p. 79); Alonso Izquierdo (2003, p. 99); Beaven (2003, p. 180); García Martínez (2003, p. 308); García Mata (2003, p. 316); Martí y Moliner (2003, p. 577). En las actas de congresos anteriores de ASELE resulta complejo encontrar alguna contribución directa a la enseñanza de ELE para inmigrantes. No obstante, desde entonces y hasta la fecha actual, cada vez resulta más frecuente localizar, en este evento anual y otros importantes de la misma especialidad, líneas temáticas y contribuciones que discurren sobre esta área de estudio.

No es posible referenciar la enseñanza de ELE para inmigrantes sin mencionar el *Manifiesto de Santander* (2004), un documento referente en este ámbito que supone la reflexión de una treintena de especialistas (Villalba et al., 2004). Se establecieron 18 principios fundamentales en la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas (Villalba y Hernández, 2004). Un segundo documento relevante concierne a la publicación de las *Propuestas de Alicante* (2006). En este evento celebrado en la Universidad de Alicante, durante el *II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a inmigrantes*, se debatieron perspectivas profesionales sobre la situación de esta disciplina y se concretaron una serie de conclusiones a partir del citado Manifiesto de Santander. Las más de sesenta propuestas, en esta ocasión, versaron sobre seis áreas temáticas: 1) la educación de adultos; 2) la alfabetización de una L2; 3) la atención educativa con niños y jóvenes; 4) la formación del profesorado; 5) la enseñanza de L2 con fines laborales; 6) el componente intercultural en la enseñanza de L2 (Hernández et al., 2007). Tres años después, consecuencia del *III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*, se publicó un monográfico con propuestas para abordar la enseñanza a inmigrantes desde diversas perspectivas: niños, jóvenes escolarizados y adultos (González, 2009).

Las prácticas científicas ya mencionadas han representado algunos de los primeros pasos en el reconocimiento de la enseñanza de español para inmigrantes. A finales del siglo XX, y sobre todo en la primera década del silo XXI, se comenzó a promover con más ímpetu la enseñanza de ELE en contextos migratorios desde un prisma académico; trascendencia vigente aún hoy en día. Por tanto, no sería riguroso restarle importancia a los trabajos de docentes e investigadores que ya han presentado numerosas investigaciones en torno a la enseñanza de ELE para inmigrantes (Miquel López, 1995; Mateo García, 1995; García Parejo, 1997; 2003, 2004, 2008; Villalba y Hernández, 1999, 2005, 2006, 2007, 2008; Villalba et al., 2001; Ríos Rojas y Ruiz Fajardo 2008; Arroyo, 2014; Ruiz Fajardo y Ríos Rojas, 2016; Níkleva, 2017; Níkleva y Peña, 2018; Llorente Puerta, 2018; Níkleva y Contreras-Izquierdo, 2020; Sosinski, 2018; Sosinski et al., 2020; Sanjuan y Del Moral, 2020; Jiménez-Andrés y Arias-Badia, 2021; Llorente Puerta, 2022; Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023), entre otros importantes especialistas.

Si bien cada vez es más frecuente encontrar la enseñanza de inmigrantes en explotaciones didácticas y científicas, el novedoso trabajo de Tudela-Isanta y Andújar-

Molina (2023) aporta una panorámica pionera del estado en cuestión. En este trabajo se plasma una exhaustiva revisión de alcance sobre la enseñanza de español para personas refugiadas y desplazadas. Siguiendo con investigaciones conexas a este ámbito, la reciente obra de referencia de Muñoz-Basol et al. (2019) aúna contenidos relevantes sobre investigación e innovación lingüística y su aplicabilidad a la didáctica del español, independientemente de si se es principiante en este campo o se pretende profundizar sobre temas concretos. Villalba Martínez (2019) participa en este monográfico con un capítulo destinado también a la inmigración y enseñanza a adultos. Según este autor, los retos comunes en la enseñanza a inmigrantes suelen ser los mismos en España y otros países:

- Se considera una actividad marginal con respecto a la enseñanza de idiomas.
- Se suele tratar con cierto sentido de provisionalidad e inmediatez.
- Se aborda sin un marco normativo que asegure unos estándares educativos comunes.

Finalizando con el panorama de investigación y desarrollo de la enseñanza de ELE en contextos migratorios, conviene recomendar encarecidamente, a título de ejemplificación, el trabajo que se confecciona desde la *Cátedra global Nebrija-Santander*. Dicha cátedra apuesta por una innovación investigadora acerca del español como lengua de migrantes y refugiados. Para que el proceso de acogida garantice una correcta atención a la población, la lengua se postula como “el primer y principal motor para tender puentes entre culturas y garantizar así una correcta atención a las poblaciones migrantes” (Universidad Nebrija, s.f.). A través de programas especializados, sus tareas se enfocan en la promoción de actividades, proyectos, publicaciones, becas y premios para compartir los retos lingüísticos y sociales de migrantes y refugiados. La *Cátedra de Refugiados y Migrantes Forzados* de la Universidad Pontificia Comillas también centra su investigación en los procesos de integración de la población inmigrante y, entre sus proyectos, ha de destacarse los programas de clases gratuitas de nivel básico para refugiados.

Otro ejemplo modélico puede encontrarse en *INMIGRA-CM*; una red de grupos de investigadores que, dentro del más reciente proyecto denominado *INMIGRA3-CM*, continúa proporcionando recursos y herramientas inherentes a la integración sociolingüística

de la población migrante en la Comunidad de Madrid (Paredes García, 2020). En el proyecto *EMILIA: Emoción, identidad lingüística y aculturación emocional en lengua de emigración* también se desarrollan diversas líneas de investigación con estos propósitos. De hecho, la propia *Cátedra Nebrija-Santander* y ambos proyectos mencionados han colaborado en el desarrollo, la financiación y la aplicabilidad de múltiples programas, como la plataforma *TransferLAELE*, que recoge recursos innovadores y propuestas didácticas para los profesores de español como lengua nueva (Ainciburu y Martín Leralta, 2023).

La Universidad Camilo José Cela (UCJC), centro en el que se presenta esta tesis doctoral, también está concienciada con la importancia de la educación lingüística del español y el impacto social. En 2016 puso en marcha el *Proyecto Integra*, convirtiéndose así en ser la primera universidad española en acoger refugiados. El objetivo principal es facilitar el acceso a la universidad de estudiantes internacionales procedentes de países en conflicto. Años después, en el curso académico 2021-2022, se reinició de nuevo esta iniciativa con la acogida a 40 estudiantes de Afganistán (UCJC, 2022). El proyecto ha conseguido los siguientes galardones: 1) *Premio Ciudadano Europeo del Parlamento Europeo* (2018); 2) *The MacJannet Prize* (2022).

Las instituciones educativas están cada vez más comprometidas con la integración de personas inmigrantes. Un proyecto análogo a las iniciativas citadas puede encontrarse en el *Curso para la Mejora de las Competencias en Población Migrante* que ofrece la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en Navarra. Este programa, en su segunda edición, no solo pretende favorecer la adquisición de habilidades lingüísticas y digitales, sino que también proporciona apoyo en trámites administrativos y médicos con objeto de facilitar la inclusión en la ciudadanía (Iraola, 2024).

A continuación, tras algunas ejemplificaciones sobre proyectos encaminados a favorecer la integración de la población inmigrante a través de la enseñanza de ELE, se va a proceder con la profundización y una recopilación bibliográfica más detallada de las diversas dimensiones que abarca esta disciplina. En primer lugar, se atiende el papel crucial del profesorado y el alumnado en un entorno educativo definido por estas características. Posteriormente, se abordan las cuestiones metodológicas, incluyendo la relevancia del análisis de necesidades, la metodología a seguir y los materiales y recursos pertinentes en estos contextos pedagógicos. Finalmente, este recorrido desglosado se

complementa con un enfoque intercultural que destaca, una vez más, cómo la conexión entre lengua y cultura desempeña un rol fundamental en la enseñanza del español en contextos de migración.

### ***3.2.1. El profesorado de español para inmigrantes***

En todas las clases de lenguas, al igual que ocurre en cualquier disciplina educativa, es pertinente atender a dos figuras esenciales: el profesorado y el alumnado. El asentamiento del alumnado migrante en un nuevo país no sería posible canalizarla de la misma forma sin la labor fundamental del profesorado de idiomas (Anderson et al., 2023). Ahora bien, como señalan Mogli et al. (2020), “el profesor no es un mago” (p.42), y los docentes con estudiantes refugiados se enfrentan a numerosas dificultades en el proceso de enseñanza. En cierta medida, dichas dificultades son consecuencias de la escasez de material, herramientas y recursos específicos con los que el equipo docente cuenta (Antonijadu et al., 2022).

También estas dificultades pueden asociarse con otras variables que afectan a los propios estudiantes y que, en ocasiones, eluden las competencias docentes. Por ejemplo, algo tan sencillo como puede parecer la búsqueda y el acceso a la vivienda, para el estudiantado inmigrante esto puede suponer una odisea. Investigaciones como la de Méndez Santos et al. (2023) han constatado cómo el factor lingüístico en España influye a la hora de alquilar una propiedad. Por ello, los docentes deben tener una actitud proactiva, a sabiendas que muchas veces el alumnado no solo está aprendiendo un nuevo idioma, sino que también está lidiando con situaciones realmente complejas que intervienen en el proceso. Estas situaciones pueden generar inestabilidad e inseguridad en el profesorado de ELE en contextos de inmigración, por lo que es conveniente tener en cuenta el agotamiento y la salud mental de quienes trabajan en la recepción e integración de las personas inmigradas (Nonnis et al., 2020).

Con respecto a la docencia de ELE para inmigrantes, Moreno Fernández (2000) destaca la diversidad de contextos en los que puede desarrollarse la lengua española y otorga un protagonismo destacado a la figura del profesor y los perfiles que pueden adquirir en cuanto a su oferta formativa y desempeño laboral. Es pertinente aclarar que, en muchas ocasiones y más allá de la función pedagógica, los docentes se convierten en

uno de los principales apoyos para los aprendientes migrantes. Por tanto, es necesario desechar la creencia respecto al impacto negativo de enseñar español para inmigrantes (Toledo Vega et al., 2022).

No es una tarea sencilla dibujar el perfil del docente de lenguas para inmigrados, pero sí suele haber consenso en la falta de formación específica. El trabajo científico de García-Balsas y Planelles Almeida (2023) es una de las escasas producciones que explora el perfil del profesorado de ELE en contextos de inmigración. A través de una encuesta a 34 docentes que ejercen en distintos contextos migratorios, revelaron que estos profesionales presentan una construcción identitaria fuertemente marcada por su labor como mediadores interculturales y como agentes de transformación social.

Delimitar la formación del profesorado en estos ámbitos resulta una tarea bastante compleja debido a la diversidad de espacios educativos que abarca esta disciplina. De hecho, son muy escasos los estudios que analizan la formación del profesorado de ELE para inmigrantes en todos los contextos educativos. En efecto, en el estudio de García-Balsas y Planelles Almeida (2023) se comprobó “la existencia de un gran número de voluntarios con un nivel de especialización en la enseñanza de lenguas heterogéneo” (p. 264). En el trabajo de Níkleva y García-Viñolo (2023), los resultados con una muestra representativa de 151 usuarios participantes revelaron que los docentes de ELE para inmigrantes, tanto en centros públicos como privados, necesitan y reclaman una mayor formación específica para ejercer su trabajo con eficacia. Esto no es un hecho novedoso, ya que desde hace varios años se viene defendiendo la necesidad urgente de planes de formación específica de calidad (González Blasco, 2008; Villalba y Hernández, 2008).

En investigaciones anteriores de similares características se manifiesta las carencias de formación del profesorado en este tipo de docencia. El volumen de referencia sobre la formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos (Níkleva, 2017), está compuesto por 13 capítulos y evidencia algunas de las carencias formativas más usuales que el profesorado de ELE para inmigrantes suele manifestar; se abordan elementos motivacionales, interculturales, gramaticales, sociolingüísticos o psicolingüísticos, entre otros. Por lo tanto, ha de insistirse en la constante necesidad de impulsar programas formativos para los profesores en estos contextos que, no solo les permita adquirir las competencias para el desempeño de su

labor profesional, sino que además la formación específica sea constante; antes y durante el desarrollo de la actividad laboral (Níkleva y López-García (2016).

Son necesarias iniciativas también como el proyecto *Hablantes de otras lenguas en Europa: enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores* (Sosinski et al., 2015). Este trabajo que involucra a diferentes universidades europeas perseguía, entre otros fines, identificar las necesidades de formación y desarrollo profesional de los docentes de lenguas para inmigrantes. En definitiva, serían bienvenidas todos los tipos de propuestas innovadoras que beneficien esta profesión desde un prisma científico y pedagógico.

Además de las lagunas didácticas que ya se han mencionado y que siguen existiendo en la actualidad, la preparación de los educadores de cara al futuro es trascendental. Sin embargo, un estudio exploratorio con 318 sujetos concluyó que los futuros docentes de español carecen de la formación y competencias necesarias para afrontar la realidad laboral que conlleva una clase de ELE para inmigrantes (Níkleva y Contreras-Izquierdo, 2020). La formación en la enseñanza de español para inmigrantes es necesaria porque si el profesorado está bien preparado, las oportunidades del alumnado en su nuevo modelo de vida se incrementan exponencialmente (Condelli et al., 2010).

Es importante considerar diversos factores, como el contexto académico en el que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. En entornos de personas adultas, Legaz-Torregrosa y Toscano Fuentes (2022) justifican, por ejemplo, las deficiencias formativas del profesorado debido a que los docentes suelen estar especializados en Educación Primaria y no poseen conocimientos filológicos. Esta reflexión se enlaza con el trabajo de Querol Bataller (2022), quién aboga por la necesidad de que los futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria adquieran competencias y estrategias en la enseñanza de ELE.

En lo referente al perfil del profesorado de las aulas de adaptación lingüística (ATAL) de Andalucía, Rojas Tejada et al. (2011) reclaman la falta de recursos y la necesidad desarrollar creencias más inclusivas entre los docentes; pese a llevar más de 25 años ejerciendo una labor trascendental, los docentes siguen reclamando más reconocimiento, más apoyo y mejoras laborales (González-Falcón et al., 2022).

Asimismo, es necesario crear redes de vínculos entre el profesorado de español ATAL (Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018), algo prácticamente imposible si no se establecen acciones de coordinación que regulen el sistema educativo de las escuelas (Trujillo, 2007).

Con respecto al equipo docente de ELE en las ONG, existe disparidad entre las características del profesorado asalariado y el voluntariado (Gómez Carbonero y Fernández-Hawrylak, 2022). No obstante, en los profesores de organizaciones y asociaciones habitualmente se comprueba una mayor voluntariedad y menor experiencia, así como la falta de formación específica y el desconocimiento del nivel educativo de los discentes (Sosinski, 2018). Esto se debe fundamentalmente a que la enseñanza de ELE para inmigrantes se identifica como una disciplina cimentada por el voluntariado y la ausencia de oficialidad y reconocimiento (Asensio Pastor et al., 2020).

Andújar Molina et al. (2023) recuerdan que el modelo docente tradicional ya ha evolucionado y ahora se espera que el profesorado pueda “incorporar innovación en sus aulas, desde el aprendizaje cooperativo a estrategias de planificación interdisciplinar, pasando por metodologías de participación activa apoyadas en las TIC” (p. 37).

Bien es cierto que la cartelera de posibilidades para formarse en la enseñanza de ELE para inmigrantes cada vez es más amplia (Pastor Cesteros, 2009), y también que los profesores muestran cada vez más proactividad hacia una constante actualización. En cambio, González Blasco (2008) afirmaba varios años atrás que, pese al aumento de las ofertas formativas, no se había atendido a todos los colectivos de profesores, especialmente a las personas voluntarias que trabajan en las ONG y en contextos equivalentes. Velázquez Dohmes (2019) destaca que en ocasiones no se atienden las necesidades reales de los estudiantes refugiados porque muchas ONG dependen de la propia inexperiencia y formación docente que suele tener el profesorado voluntario.

Castellano Merino et al. (2016) presentaron un estudio comparativo de los 23 planes de estudios de los másteres oficiales de enseñanza de español como lengua extranjera que había en España entonces. Hoy en día la situación de los másteres en este ámbito continúa al alza y la amplia oferta revaloriza la profesión, puesto que muchos planes

de estudios incluyen alguna asignatura destinada a la formación para inmigrantes o con fines específicos (Llorente Puerta, 2018).

En lo que respecta a otro tipo de iniciativas con una tipología más práctica, cabe destacar la multitud de congresos, seminarios y cursos de especialización que ofertan muchas instituciones para atender las necesidades formativas que demanda el profesorado de ELE para inmigrantes. A modo de ejemplificación, podrían citarse algunos de los cursos localizados que se celebraron a lo largo del año 2023:

- *Español para inmigrantes*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- *Curso de especialización de ELE: herramientas y estrategias para la enseñanza del español al alumnado inmigrante*. Universidad de la Rioja.
- *Formación de profesorado ELE-Inmigrantes*. Asilim.
- *Taller y curso de español a inmigrantes y refugiados*. Universidad Pontificia Comillas.
- *Especialización en Enseñanza de español para Inmigrantes*. Liceus.
- *Formación básica para la enseñanza del español en contextos de inmigración*. La Rueca asociación.

### **3.2.2. El alumnado de español inmigrante**

Los inmigrantes no solo enriquecen el entorno educativo con su diversidad lingüística y cultural, sino que además presentan desafíos y oportunidades únicas. Si bien ya se ha referenciado con anterioridad el papel del equipo docente, convendría destacar en este nuevo apartado el impacto significativo que el alumnado inmigrado tiene en los diferentes ámbitos educativos. García Parejo (2008) recuerda que estos aprendices suelen aportar un bagaje cultural, lingüístico y un saber hacer que difiere del de los estudiantes estándar.

El alumnado inmigrante en el que se centra el presente proyecto es fundamentalmente en la población adulta. Partiendo de la premisa que enseñar a niños difiere sustancialmente de hacerlo con adultos, y que este principio se aplica también con personas alfabetizadas y sin alfabetizar (Moreno García, 2007), resulta esencial destacar que la enseñanza a migrantes en todas sus vertientes se presenta como un reto. Este hecho se debe, en gran medida, a la heterogeneidad de los estudiantes con relación a puntos de partida diferentes, tanto territoriales como académicos (Luque Moya, 2015, p. 86). En este sentido, es crucial también adquirir conciencia sobre la heterogeneidad del alumnado, inclusive cuando comparten los mismos hábitos lingüísticos y culturales (Kuznetsov, 2010; Santos-de-la-Rosa, 2021). Así pues, José-Luis Navarro et al. (2012) insisten en recalcar las diferencias de una clase de ELE para inmigrantes en comparación con el marco de grupos caracterizados como regulares y homogéneos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones iniciales, es necesario reflexionar sobre las características y particularidades del alumnado inmigrante para, solo entonces, adaptar satisfactoriamente las actividades de aula (Fernández Pesquera, 2016). Habitualmente cobran gran importancia las variables concernientes al perfil sociológico y académico del alumnado meta. En este sentido, los estudiantes inmigrantes se caracterizan, según Fernández Pesquera (2016), por manifestar pluralidad en cuanto a:

- El nivel de formación previo
- Las nacionalidades, lenguas, culturas y creencias
- Los estilos de aprendizaje
- Las situaciones jurídicas y laborales
- El nivel de dominio del español
- Los planes y pensamiento de futuro
- La situación económica

Existen algunos trabajos precedentes que inciden sobre la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo español, aunque la gran mayoría de ellos giran en torno a niños y jóvenes (Herrera, 2016; Asensio Pastor, 2018). En este escenario, por ejemplo, Goenechea et al. (2011) llevaron a cabo un estudio contrastivo para examinar cuáles son las principales diferencias entre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), en Andalucía, y las Aulas de Enlace (AE), en Madrid. Ambas iniciativas fueron implementadas hace más de una década para atender al alumnado extranjero recién llegado a las escuelas españolas. Siguiendo con una línea de investigación de similares características, Galloso Camacho (2023) examinó cómo el sistema educativo andaluz aborda la enseñanza de español para el colectivo minoritario de inmigrantes en las aulas ATAL. Jiménez Berrio (2012), por su parte, analizó la situación de los Programas de Inmersión Lingüística del Gobierno de Navarra, centrándose en la educación primaria y secundaria, mientras que Boussif (2019) hizo lo propio con las Aulas de Acogida en la Comunidad Autónoma de Murcia.

La importancia de recibir una escolarización temprana para personas no hispanohablantes también ha sido analizada por Gómez y Leontaridi (2020) como una cuestión trascendental en la red de enseñanzas, así como el abandono y las experiencias escolares del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez, 2023). De hecho, Mora-Olate (2024) declara que la incorporación de alumnado migrante al sistema educativo enriquece la competencia comunicativa en las aulas y se puede destacar su figura como modelos lingüísticos. Finalmente, siguiendo esta línea investigada y sus variables, Alkorta y Shershneva (2021) describieron en su estudio el perfil de las familias inmigrantes que tienen a sus hijos en escuelas del País Vasco.

Dadas las particularidades del tema de investigación de la presente tesis doctoral, resulta sumamente desafiante no solo encontrar estudios similares vinculados con la integración de inmigrantes en el sistema curricular de las EOI, sino que también es una ardua tarea localizar, si existen, políticas y acciones educativas que pongan el foco en la integración socioeducativa a través de las enseñanzas de régimen especial y su conexión con las ONG. Si bien los estudios citados anteriormente han examinado la integración del alumnado extranjero en el sistema educativo, ninguno de ellos ha explorado específicamente la integración a través de las EOI, ni la conexión entre estas enseñanzas

y las ONG. Una investigación pionera y próxima a este ámbito de estudio, que sirve además de base empírica para el presente proyecto, delimitó el perfil del alumnado inmigrado en las EOI (Asensio Pastor y Carmona García, 2019). Uno de los objetivos principales era enlazar los flujos migratorios que hay en España con el trabajo realizado desde los centros públicos de lenguas. En efecto, Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023), muestran asombro sobre la escasez de investigaciones relacionadas con los cursos de ELE para inmigrantes en las instituciones públicas, puesto que todo el peso suele recaer sobre las ONG:

Llama la atención la escasez de investigaciones sobre cursos impartidos por las instituciones públicas y surge la pregunta de si esta escasez se debe a que apenas existen cursos ofertados desde estos organismos o si resulta complicado acceder a ellos y sus participantes y, por este motivo, no se investigan (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023, p. 182).

Finalmente, atendiendo a los datos sociodemográficos de las personas inmigrantes que arriban en España, Villalba et al. (2001) declaraban hace más de dos décadas, que la mayoría de los inmigrantes en nuestro país eran hombres jóvenes, de 25 a 44 años, solos o solteros, y que solían venir los más preparados de sus comunidades. A pesar de que este hecho puede verse igualmente representado en la actualidad, la investigación actual constata cómo esos patrones tan rígidos han ido cambiando en los últimos años y la población inmigrante presenta cada vez más un perfil heterogéneo. Estos cambios pueden deberse, entre otras variables, al aumento sin precedentes de la inmigración. En efecto, Morales et al. (2023) agrega que “si en 1998 la población residente en España nacida en otros países representaba el 3% de la población total, diez años más tarde este porcentaje había aumentado en diez puntos, constituyendo el 13% de la población total” (p. 11).

En lo referente a la distribución por sexo, Lacomba et al. (2021) añade que la situación de la inmigración en España es actualmente muy pareja; 50.9% mujeres y 40.1% hombres, cuando las procedencias son de Latinoamérica o países del espacio europeo no pertenecientes a la Unión Europea. Los datos de la inmigración procedente de países africanos difieren bastante y continúan prevaleciendo las llegadas masculinas (60.1%). Garrido Casas (2020) expone en el informe ejecutivo de ACCEM, que los hombres están ligeramente más representados que las mujeres, pero que son las mujeres quienes acuden

con mayor frecuencia a solicitar servicios de atención. Esta afirmación contrasta con los datos que aquí se presentan: “mientras que en 2021 el 64.1% de las solicitudes fueron presentadas por hombres y el 35.9% por mujeres; en el año 2022, el 54.03% fueron presentadas por hombres y el 45.97% por mujeres” (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2023, p. 19). Por lo tanto, es pertinente interpretar que, aunque siguen predominando las llegadas masculinas, la fluctuación de cifras es muy variable entre años y parece ser que paulatinamente se está homogeneizando los atributos referidos al género.

Siguiendo a estas cifras, sería interesante conocer cuál es el rango de edades predominantes. El observatorio permanente de inmigración (OPI), puntualiza que tanto mujeres como hombres suelen concentrarse en edades comprendidas entre 30 y 50 años (Lacomba et al., 2021); referencias semejantes a lo que venía ocurriendo hace 20 años. Sin embargo, el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2023) expone que, a lo largo del curso 2021, la mitad de los solicitantes de protección internacional (49,68%) oscilaba entre los 18 y 34 años.

### ***3.2.3. Aspectos metodológicos en la enseñanza de español para inmigrantes***

Una de las dimensiones que se deberían atender en el aula de ELE para inmigrantes son los aspectos metodológicos y cómo estos pueden hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más eficaz. En el momento de diseñar, confeccionar y desarrollar los programas educativos han de tenerse en cuenta, además de otros elementos: 1) el análisis de necesidades de los aprendices; 2) los enfoques y metodologías potenciales a seguir; 3) la identificación de materiales y recursos relevantes.

#### **3.2.3.1. El análisis de necesidades**

El análisis de necesidades en el aprendizaje de lenguas (West, 1994) también se postula como un componente esencial para abordar los objetivos y desafíos lingüísticos que demandan los inmigrantes. Hutchinson y Waters (1987) sostenían que el enfoque pedagógico en la enseñanza de lenguas debía estar determinado por las necesidades particulares del alumnado meta, priorizando así su contexto y su entorno comunicativo antes que la estructura de la lengua en sí misma. El análisis de necesidades debe

proporcionar información clara y concisa sobre los estudiantes (Velázquez-Bellot, 2004), ya que este “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” (Herreros Marcilla et al., 2022, p. 9).

Redondo Márquez (2006) explica que es conveniente realizar el análisis de necesidades antes de programar el curso, aunque esto en muchos momentos sea una labor imposible. Desde el punto de vista de Long (2005), se sugiere que dicho análisis no solo debe limitarse exclusivamente a los estudiantes, sino que además es sustancial relacionarse con otros agentes implicados para conseguir una exploración de gran fiabilidad.

Es importante que el profesorado de ELE para inmigrantes pueda estar en contacto con los equipos de trabajadores sociales, psicólogos, abogados, y otros profesionales que también se ocupan de optimizar el proceso de integración. Gómez-Pavón (2019) propone el análisis de necesidades como primer paso para afrontar un curso de estas características. En este sentido, para que el análisis de necesidades se adapte a las condiciones reales de los inmigrantes, “será necesario conocer cuáles son los proyectos de nuestros alumnos para determinar si éstos son compatibles con su realidad educativa” (Ojeda Álvarez, 2008, p. 82), y también será esencial analizar cuáles son las motivaciones de los estudiantes (García-Romeu, 2007).

Dado que resulta complejo crear una muestra de análisis de necesidades generalizable para todos los contextos, sería conveniente ajustarse a las diferentes situaciones y entornos de los aprendientes. Así pues, se podría crear planes de estudios ajustados a los propósitos, la visión, los objetivos, las competencias y los rasgos de los alumnos. Un ejemplo de análisis de necesidades puede verse en el trabajo de Tejero López (2023a), aunque el alumnado meta en este caso era característico de cursos de español con fines específicos y el cuestionario fue diseñado para el Instituto Cervantes de El Cairo. Otro modelo con similares características que podría tenerse en cuenta es la encuesta presentada por García-Romeu (2007) para universidades, academias y para el propio Instituto Cervantes.

En lo que respecta al análisis de necesidades del alumnado inmigrante, teniendo en cuenta las particularidades mencionadas de su perfil, sería más idóneo optar por una encuesta más adecuada a su verdadera realidad. En este empeño, Gómez-Pavón (2019) aplicó un análisis de necesidades con un grupo de alumnos de CEPAIM Valencia. Los resultados auténticos fueron muy positivos, sobre todo como herramienta facilitadora de trabajo a la profesora para seleccionar los contenidos e incluir los materiales necesarios en el programa del curso. Por otra parte, podría contemplarse la opción de direccionar la encuesta con otros objetivos; véase por ejemplo la propuesta de Toledo Vega (2020) sobre un cuestionario centrado en las funciones comunicativas.

Abordar el análisis de necesidades para estudiantes inmigrantes puede ir mucho más allá de los modelos y estrategias que los docentes pueden utilizar en el aula. Según Salido Machado (2020), también se erige como necesario una respuesta macroestructural que implique a todos los organismos competentes con el objetivo de promover políticas basadas en derechos, erradicándose así la inseguridad física, administrativa o laboral de los migrantes.

### 3.2.3.2. La metodología didáctica

En otro sentido, es fundamental identificar qué metodología utilizar para afrontar las necesidades previamente identificadas. Autores como Boussif et al. (2024) han vinculado sus investigaciones en este camino, analizando la situación en las aulas de acogida. Suele existir un consenso generalizado en señalar que los métodos pueden ser adaptados y variados, aunque son frecuentes las metodologías basadas en el enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980; Brumfit, 1984; Sánchez Pérez, 1997; Richards y Rogers, 1998; Martín Peris, 2000) con un aprendizaje activo y funcional (Zanón Gómez, 1999) que atienda también las dimensiones afectivas (Arnold, 2000).

Siguiendo con los tipos de metodologías en estos contextos, Soriano Carpena (2019) propone que la metodología didáctica desarrolle situaciones de aprendizaje intercultural. Así pues, métodos como el aprendizaje basado en proyectos (Aznar, 2022), el aprendizaje-servicio (Rodríguez-Gallego, 2014), el aprendizaje cooperativo (Sánchez y Casal, 2016), o el enfoque AICLE (Jiménez Berrio, 2012), pueden ser algunas de las técnicas con más importancia al respecto.

En consonancia con el trabajo de Asensio Pastor (2024), en la enseñanza de español para migrantes adultos deberían considerarse diversas variables: tiempo, edad y sexo/género. Al tener en cuenta dichas variables, el siguiente paso sería encontrar una metodología que atienda todos los factores personales importantes en el proceso de aprendizaje: la capacidad cognitiva, los choques culturales, la afectividad, el grado de formación, las experiencias lingüísticas previas o las relaciones sociales de los inmigrados.

Por ende, la orientación metodológica debería ajustarse a las necesidades lingüísticas y culturales de los inmigrantes. Además de considerar estos factores, y al objeto de garantizar una práctica didáctica efectiva, es esencial complementar la metodología seleccionada con la inclusión de contenidos comunicativos y socioculturales, utilizando materiales y los recursos apropiados (Isabel Sanz, 2005). Para lograr estos propósitos, y en aspiración de conseguir una efectiva integración en la sociedad receptora, Pegoraro Gutiérrez (2024) recomienda darle voz y escuchar las apreciaciones de los auténticos protagonistas; los inmigrantes y los refugiados que llegan a un nuevo país.

### 3.2.3.3. Los materiales y recursos didácticos

En última instancia con respecto a las cuestiones metodológicas, y no por ello menos importante, cobra especial importancia el papel de los recursos y los materiales en el aula de ELE para inmigrantes y refugiados. A pesar de que González y Montmany (2024) declaran que el análisis de materiales en la enseñanza de ELE es una línea consolidada, y que recientemente han aparecido numerosos estudios que abarcan esta temática en diversos contextos didácticos, en su estudio no se han encontrado referencias en a los entornos de migración. Este hecho podría deberse a que en la actualidad sigue existiendo un vacío general, aunque próximamente vayan apareciendo más investigaciones que atiendan este marco desde el punto de vista pedagógico y lingüístico (Tomás-Cámara, 2020).

Si bien los materiales y recursos didácticos son esenciales en todos los procesos de aprendizaje de una lengua, la situación en contextos de inmigración es crítica debido

a la escasez de materiales diseñados específicamente para estos cursos (Gómez-Pavón, 2019). La docencia en estos contextos suele efectuarse contando con pocos recursos materiales y sin los apoyos suficientes de órganos públicos competentes (Jiménez, 2015). Tanto es así que, como bien manifestaba Ruiz Fajardo (2008), en general, las ONG, fundaciones y asociaciones sienten la imperativa necesidad de crear sus propios manuales y el material de uso recurrente en las clases de ELE; motivo por el cual no es posible encontrar gran variedad de manuales de acceso abierto. Una muestra de ello puede advertirse en algunos de los manuales más ilustres durante las últimas tres décadas (Tabla 8). Aunque la mayor parte de los manuales para inmigrantes aparecieron entre los años 1990 y 2010 (Jiménez-Andrés y Arias-Badia, 2021), recientemente está siendo más común que instituciones y organizaciones se vuelquen con la publicación de manuscritos sobre esta temática.

**Tabla 8**

*Manuales de español para inmigrantes (desde 1996 hasta 2023)*

<b>Fecha</b>	<b>Título</b>	<b>Referencia</b>
1996	Manual de lengua y cultura	Castillo
1998	Manual de formación intercultural para grupos multiculturales	Cáritas Española
2001	Cuadernos de alfabetización	Cruz Roja
2002	Aprendiendo un idioma para trabajar	De Andrés et al.
2005	Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos	Isabel Sanz
2006	¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes – Nivel A1 y A2	Íñigo et al.
2006	¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes – Nivel A2	Íñigo y Rey
2006	¿Cómo se escribe...? Manual de alfabetización para inmigrantes – Nivel A1	Íñigo y Rey
2008	Horizontes. Español nueva lengua	Isabel Sanz y Díaz Fernández

2016	Cuaderno de español práctico para inmigrantes. “La cultura integra: la integración de inmigrantes a través de la enseñanza del idioma y la cultura española”	Fundación Iberoamérica Europa
2020	Tejiendo el español 1. Nivel A1.	Delgado de Pablo et al.
2020	Manual de español para inmigrantes en Sevilla: nivel A1/A2	Pacheco Costa et al.
2022	Integra (vol.1,2 y 3). Manual de alfabetización para inmigrantes	Capilla et al.
2023	Integra Neo (V 1 y 2). Manual de neolectura y neoescritura	Capilla et al.
2023	Aprendemos español. Nivel inicial (A1-A2). Curso de español para inmigrantes y refugiados	Méndez Guerrero

---

A pesar de que con el cambio de siglo y hasta la actualidad ha sido más frecuente localizar materiales y recursos destinados específicamente a la población inmigrante (Villalba y Hernández, 2005), hoy en día todavía parece ser necesario una reactualización de las muestras de lenguas y que los contenidos se adapten a la sociedad contemporánea. Asimismo, es esencial la aparición materiales y manuales en abierto de los niveles más avanzados, puesto que, como se ha podido comprobar en la Tabla 7, los manuales de español para inmigrantes atienden prioritariamente los niveles iniciales y básicos.

A modo de muestra, se está considerando como un aspecto ineludible el vínculo entre el lenguaje inclusivo y la enseñanza de idiomas a personas desplazadas (Barcena et al., 2020). Del mismo modo, el uso de las imágenes en la clase de ELE para personas refugiadas debería ser un hecho sustancial (Jiménez-Andrés y Arias-Badía, 2021), más si cabe en entornos dedicados a los niveles iniciales donde la alfabetización visual cobra mucha importancia (Níkleva y Pejović, 2015).

A este respecto van apareciendo propuestas innovadoras como el estudio de Contreras-de la Llave y Pastor Cesteros (2023); presentan recursos cinematográficos con el objetivo de introducir la alfabetización audiovisual a través del cine para inmigrantes adolescentes en contextos de inmersión. El planteamiento de Ortega Segrera (2015)

apuesta por razonar sobre la importancia de la lectura en el aprendizaje de español para inmigrantes y cómo las nuevas tecnologías pueden servir de ayuda para fomentar el hábito lector, mejorando de esta forma las destrezas de expresión y comprensión lectora y escrita. En síntesis, se trata de ir compilando nuevos recursos y materiales digitales e innovadores que aporten soluciones a los retos educativos.

Yélamos-Guerra et al. (2022), por ejemplo, abogan incluso por la inclusión de Tik Tok como una herramienta innovadora y efectiva a la hora de tener en cuenta las culturas de procedencia de los estudiantes. De hecho, el trabajo de Cáceres et al. (2024) demuestra que los recursos tecnológicos favorecen la competencia lectoescritora de los inmigrantes, mientras que se solicita más aplicaciones específicas que mejoren la integración en ámbitos educativos, sociales y laborales. No obstante, un acceso equitativo y de no discriminación hacia los entornos digitales del alumnado inmigrante parece seguir siendo una necesidad palpable en los diferentes sistemas educativos (Jacovkis et al., 2024)

Al investigador de esta tesis le consta de primera mano, al haber trabajado directamente con solicitantes de protección internacional, que tanto organizaciones como equipos docentes preparan y adecuan, cada vez con más frecuencia, los materiales a los objetivos didácticos y las necesidades de los estudiantes. Existe consenso sobre qué tipo de materiales producir, basados en un enfoque comunicativo, oral y funcional (Miquel, 1995; Villalba y Hernández, 1999; Villalba et al., 2001), y centrados en la propia aplicación en la vida real con contenidos sociolingüísticos y socioculturales del lugar de acogida (Moreno Fernández, 2009). Por ejemplo, se considera esenciales la inclusión de materiales con información relevante sobre cómo ir a una cita en el SEPE o rellenar un documento de empadronamiento.

Torres Ripa (2021) propone una propuesta didáctica alternativa para desarrollar las destrezas escritas de la lengua; podría servir como método complementario para los inmigrantes y refugiados que quieran ir más allá de los enfoques generales centrados en la oralidad. Hay que tener en cuenta que los materiales y recursos para la enseñanza de ELE a inmigrantes, al ser en un gran porcentaje de creación propia, no suelen salir a la luz en forma de producciones académicas y científicas para el disfrute de la comunidad receptora.

En lo que respecta a otros proyectos innovadores y recientes relacionados con los recursos el ámbito de la enseñanza de español, se vuelve esencial reseñar el proyecto *Erasmus+ MOONLITE*. En este proyecto interinstitucional se crearon cursos abiertos y masivos (MOOC) en español para buscar nuevas iniciativas de integración de los inmigrantes recién llegados a España. Los resultados fueron muy positivos, destacándose así los beneficios de usar nuevas herramientas con el fin de atender eficientemente las necesidades lingüísticas de este colectivo (Castrillo y Sedano, 2021).

Otra iniciativa mencionable a nivel internacional es la herramienta *LIAM Toolkit* del Consejo de Europa, creada en 2018 en su proyecto *Language Support for Adult Refugees*, con el objetivo de ayudar a los estados miembros a dar respuesta a las corrientes migratorias sin precedentes (Mouti et al., 2022). Esta herramienta ofrece una red de instrumentos con apoyo lingüístico a docentes y discentes, y pretende paliar las carencias de los recursos disponibles en la enseñanza de lenguas a refugiados. No obstante, se ha impulsado en 7 idiomas: alemán, francés, griego, inglés, italiano, neerlandés y turco, sin estar disponible el recurso en la lengua española. Proyectos como este podrían servir de base para futuras iniciativas en la búsqueda de una mejor integración lingüística y cultural en España.

Finalmente cabe añadir que, hace tres décadas, Santos Gargallo (1995) desglosó cuatro conclusiones en el que se concretaban dos retos futuros referentes a la elaboración del análisis de materiales para inmigrantes: 1) habrá de llevarse a cabo de forma colaborativa entre expertos, profesores de ELE para inmigrantes y el propio alumnado; 2) se requiere el financiamiento de instituciones oficiales en colaboración con editoriales para viabilizar la publicación y distribución a los centros que lo necesiten. Pese al avance del sector, ha de evidenciarse que ambas reflexiones deben seguir teniéndose en cuenta, no solo para que la producción didáctica sea adecuada, sino también para que esta sea alcanzable a todos los centros y profesionales del sector.

#### ***3.2.4. La interculturalidad en la enseñanza de español para inmigrantes***

Los flujos migratorios han propiciado que las sociedades sean cada vez más multiculturales y estén constantemente expuestas al contacto intercultural (Álvarez-Sotomayor y Gutiérrez-Rubio, 2023). Por consiguiente, en referencia a Ivanova (2023),

la participación en una sociedad cada vez más diversa implica necesariamente la adquisición de competencias plurilingües y multiculturales.

La presencia de varias culturas en el aula ha llevado a considerar la comunicación intercultural como un aspecto que debe ser tratado en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Bryam (1997) apostaba por la inclusión de los aspectos culturales durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. La interculturalidad debe ser juzgada como una cuestión más allá de la transmisión de conocimientos y de contraste entre usos o comportamientos de la cultura del alumno y del país de acogida (Isabel Sanz, 2005). Por ejemplo, en el trabajo de Montaner Bueno (2024), se presenta una propuesta didáctica para fomentar la inclusividad y la competencia intercultural de los migrantes a través de la literatura.

La obra de migraciones internacionales y sostenibilidad social de Blázquez y Martín (2023) dedica un bloque íntegramente a la conexión entre migración, educación y diversidad cultural. La acogida a inmigrantes ha generado transformaciones sociales y que los centros educativos españoles sean entornos multiculturales. La inmigración en el aula, por tanto, genera entornos dinámicos y en continuo cambio, donde las culturas están interrelacionándose continuamente y adoptando un enfoque intercultural (Ríos Rojas, 2008).

Boussif (2019) apuesta no solo por la necesidad de introducir la interculturalidad en la clase de ELE para inmigrantes, sino también de “desarrollar nuevas políticas, que sean eficaces e interculturales, con el propósito de favorecer la inclusión del nuevo alumnado” (p. 81). Así pues, sería necesario la implementación de nuevas estrategias educativas que permitieran adquirir conciencia lingüística e intercultural, tanto a alumnos como profesores (Holguín, 2023). Desde un punto de vista práctico, debe utilizarse el lenguaje como una herramienta que, a través de la interacción, se fomente el desarrollo sociocultural de los aprendientes; desde lo interpersonal hasta lo intrapersonal (Bailini y Muñoz-Basols, 2023). En esta pretensión, Poole Torres y Andújar Molina (2019) proponen una propuesta intercultural para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje ELE. Este tipo de iniciativas con el alumnado inmigrante podrían generar un proceso educativo desde la perspectiva de la interculturalidad.

La interconexión entre lengua y cultura en el proceso de integración a causa de las migraciones es incuestionable. Ahora bien, el estudiantado inmigrante, en contextos de total inmersión, hace que los factores culturales sean aún más valiosos si cabe, pues, esta correlación facilita una mejor adaptación a los nuevos entornos sociales. La cultura, en efecto, es el elemento central que constituye el sentimiento de pertenencia a un grupo, a una comunidad y, por lo tanto, a autoconcebirse partícipe de la sociedad en la que se habita (Asensio Pastor, 2021). El estudio de Carrascal et al. (2019) demuestra cómo los agentes sociales, culturales y educativos están estrechamente relacionados.

Una de las carencias visibles en el profesorado de ELE para inmigrantes suele estar sobrevenida, en cierta medida, por la falta de atención de los aspectos socioculturales, entorpeciendo de esta forma un pleno desarrollo de integración social (Legaz-Torregrosa y Toscano Fuentes, 2022). Por ello, conforme a lo manifestado por Prats y Bermúdez (2008), ha de subrayarse que “los planes y programas requieren de agentes sociales formados en interculturalidad para que sus intervenciones con colectivos culturalmente distintos sean realmente integradoras” (p. 73), además de incluir e involucrar a toda la familia (Montaner Bueno, 2024). Boussif et al. (2024) revelan que en las aulas de acogida a inmigrantes muchas veces no se le otorga la importancia que merece a la lengua y cultura del alumnado meta.

Trovato (2013) plantea que, si bien las barreras lingüísticas son prioritarias en muchos casos, también es necesario tener en consideración los elementos culturales, ya que estos podrían causar problemas comunicativos importantes. La siguiente reflexión invita a pensar cómo la competencia intercultural puede convertirse en una herramienta esencial para el logro del desarrollo lingüístico y la integración social.

Partamos de una evidencia difícilmente cuestionable: cuando una persona de origen chino, pakistaní, senegalés o marroquí acude a los servicios sanitarios españoles, o europeos en general, corre el riesgo de encontrarse con problemas lingüísticos y con problemas culturales; y aunque todos estemos de acuerdo en que los primeros presentan mayor urgencia, no es menos cierto que los problemas culturales pueden en ocasiones provocar problemas comunicativos con consecuencias gravísimas, cuando no dramáticas (Trovato, 2013, p. 166).

Moreno-Colom y De Alós (2016) justifican que España, pese a los efectos de la crisis económica, suele situarse como uno de los países con mayor grado de integración sociocultural. Este hecho debería ser aplicable al aula de español para inmigrantes, puesto que el rol del docente debería adquirir en numerosas ocasiones la figura de mediador intercultural ante la diversidad del alumnado (Prats y Bermúdez, 2008). Estrategias de mediación para docentes y discentes pueden ser encontradas en el MCER y su volumen complementario (MCER, 2002; 2020).

En este trabajo de mediación es fundamental eliminar los prestigios que pueden sobrevenir cuando se trata con alumnado inmigrante. En lugar de darle importancia a las dificultades que estos estudiantes pueden tener para aprender el idioma, como leer, escribir, trabajar en grupo, relacionarse o hablar en público, sería conveniente ir más allá y observar cómo los inmigrados son personas con mucho potencial plurilingüe y multicultural (del-Olmo-Ibáñez, 2023), capaces de enriquecer las clases de lenguas; saben dos, tres o más idiomas aunque no sepan español, han tenido la fuerza y valentía de abandonar sus países, han consumado un largo viaje en busca de una mejor vida, entre otros factores (Ojeda Álvarez, 2008). Por tanto, teniendo en cuenta estas características, ha de insistirse en todas las habilidades y actitudes de los discentes como herramientas de conocimientos para aplicarlas en el aula (Alarcón y Barros, 2008).

En definitiva, la vertiente intercultural en la enseñanza de ELE para inmigrantes es fundamental si se pretende conseguir una integración plena y eficaz. A tal objeto, conviene atender al diálogo entre los contenidos de la cultura meta y la propia cultura de los estudiantes (Rubio y Rubio, 2022), siendo provechoso la existencia de implicación, comprensión y diálogo intercultural de las partes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Níkleva y López-García, 2016).

Finalizando con lo expuesto por Asensio Pastor (2024, p. 20) en su cita a Rodrigo Alsina (1999), se requerirían cinco elementos clave para promover una comunicación intercultural efectiva en todos los aspectos, también aplicable al aula de ELE para inmigrantes: 1) que los interlocutores estén interesados en la otra cultura y muestren empatía; 2) que se adquiera conciencia de la propia cultura y los procesos de comunicación; 3) que se tenga en cuenta los aspectos de la comunicación no verbal; 4)

que se normalicen los malentendidos en los encuentros interculturales; 5) que haya esfuerzo por comprender e interpretar el significado y la intención de los interlocutores.

### **3.3. Español como Lengua de Integración para Migrantes (ELIM)**

Este apartado, hasta los conocimientos del investigador, explora un novedoso concepto dentro del auge que sigue acaeciendo dentro del ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera (Fuertes Gutiérrez, 2019). En contextos de inmigración, se propone utilizar el término de “Español como Lengua de Integración para Inmigrantes (ELIM)” que, a buen seguro y desde el desconocimiento, ya debe haber sido empleado en contextos análogos, pues, los profesores de idiomas y especialistas entienden que la lengua es una herramienta fundamental para la integración de los inmigrantes (Rodríguez-Izquierdo et al. 2020).

De acuerdo con la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, el artículo noveno establece las pautas sobre el derecho a la educación. Dentro de esta legislación, el art. 9.3 establece que “los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social” (BOE, 2009, p. 104994). Asimismo, el art. 9.2, referente a mayores de dieciocho años, especifica que:

Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa. En todo caso, los extranjeros residentes mayores de dieciocho años tienen el derecho a acceder a las demás etapas educativas posobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles (BOE, 2009, p. 104993).

En aras de conectar el marco legal con el propósito ELIM, se reconoce el idioma español, por tanto, como una herramienta esencial para el acceso a la educación y, por ende, para la consecuente integración de la población inmigrante en situación de vulnerabilidad, especialmente quienes no tienen dominio de la lengua meta. Por tanto, las instituciones públicas han de cumplir y garantizar estos propósitos a fin de facilitar la convivencia de la población extranjera.

Tras una extensa búsqueda bibliográfica no consta un uso extendido de este concepto en el ámbito de la investigación sobre enseñanza de español para inmigrantes. Consecuentemente, se plantea este término porque, en primer lugar, se persigue facilitar la integración lingüística de la población migrante a través de un proyecto educativo. En segundo lugar, como bien se ha aludido con anterioridad, porque el aprendizaje de la lengua española se postula como un componente esencial en el desarrollo profesional, cultural, social, laboral, económico y de bienestar de los inmigrantes (Gutiérrez et al., 2010)

Aun habido consenso sobre la relevancia de la lengua española como vehículo para una integración eficaz de los migrantes; niños, jóvenes y adultos (Sumonte et al., 2019; Rubio Scola y Tramallino, 2022), este término no suele encontrarse especificado de esta manera. Únicamente se ha constatado una estrecha correspondencia en el volumen de Masello (2020) sobre los *Estudios de Lenguas* en el que se especifica “español lengua de integración en Uruguay”. Sin embargo, en los cinco artículos compilados de este manuscrito no se vuelve a referenciar de este modo.

En una panorámica global donde la migración juega un papel principal, la enseñanza de español, más allá de las conocidas definiciones de “español para inmigrantes” o “español para refugiados”, puede verse comúnmente conceptualizada de otras maneras: “español como nueva lengua”, “español de emergencia”, “español como lengua de instrucción”, “español para no alfabetizados”, “español como lengua de acogida”, “español como lengua de refugio” o “español para personas desplazadas”, entre otras acepciones que ya han surgido o pueden hacerlo en el devenir.

A fin de esclarecer alguna de las nociones mencionadas, el español como lengua de acogida según la definición proporcionada por Soto Aranda y El-Madkouri (2006):

Hace referencia a un tipo de L2 adquirida en un contexto migratorio por grupos de población, la mayoría en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de excolonias, de países con situaciones económicas más complejas que la de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados) (Soto Aranda y El-Madkouri, 2006, p.55).

Pegoraro Gutiérrez (2024) diferencia este concepto del español como lengua de refugio al añadir que esta última “pone el foco en el estudiante refugiado como protagonista en el aprendizaje y no solamente en las políticas lingüísticas ejecutadas por el país que otorga refugio” (p.135). Por otro lado, Isabel Sanz (2005), en colaboración con el Instituto Cervantes, presentó una propuesta de programación para inmigrantes adultos recién llegados a España, que se denominó “Español como nueva lengua” y fue propuesto como un curso de emergencia. El objetivo de este libro era contribuir a los escasos recursos con los que contaban los profesionales en estos contextos, “desde la evidencia de que el aprendizaje de la lengua resulta prioritario para su integración” (Antonio Molina, 2005, p. 5). Siguiendo a Arroyo González y Berzosa Ramos (2018), el español como lengua de instrucción hace referencia a cómo el idioma puede servir de base para la confección de currículos escolares o académicos. Otra noción acorde a la temática es la referencia a personas desplazadas (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023), englobando así a quienes se han visto obligados a abandonar su hogar por cualesquiera de los motivos. Finalmente, y debido al vínculo existente entre la enseñanza de ELE a inmigrantes y la necesidad de en muchos casos de un proceso de alfabetización, es frecuente localizar estudios titulados en esta aspiración (García Martínez, 2005).

La enseñanza de español puede considerarse desde diferentes perspectivas y el concepto planteado como lengua de integración pretende, más allá de la mera adquisición lingüística, englobar también todos los elementos esenciales que permiten entablar un modelo de sociedad integrador, contribuyendo así a la construcción de un entorno inclusivo y acorde a los tiempos presentes. Así, Fernández Juncal et al. (2023), especifican que la movilidad humana continúa planteando nuevos retos a los sistemas educativos en favor de la integración lingüística y social de los grupos menos favorecidos.

La definición de integración ha sido estudiada desde diferentes dimensiones y normalmente se coincide al señalar que es un término complejo de delimitar (Cebolla y González, 2013; Haas et al., 2020). Según Berry (2001) las posibilidades de integración dependerán directamente de cómo los agentes receptores actúen y se comporten frente a la población inmigrante. Paredes y Sancho (2018) declaran que la integración “es un proceso complejo y dinámico mediante el cual grupos diferentes llegan a compartir determinados valores y establecer relaciones de interdependencia socioeconómica”

(p.42). En este proceso hay numerosas variables que influyen en la adaptación en la sociedad de acogida, teniendo especial relevancia, no solo el conocimiento y uso de la lengua, sino los patrones asociados a actos sociolingüísticos y comunicativos (Moreno Fernández, 2009).

En palabras de Sancho Pascual (2019), si se habla integración se está haciendo referencia al deseo de preservar la propia identidad y de entablar relaciones sociales con otros grupos en la comunidad de acogida. Si bien es sabido que el aprendizaje de la lengua es vital para que los inmigrantes puedan identificarse con un nuevo modelo de vida en un nuevo país, ya que “la identidad lingüística de las migraciones repercute, en mayor o menor medida, en el proceso de integración de los inmigrantes” (Pérez Cantador, 2020, p. 4). Asensio Pastor et al. (2020) sustentan en su manuscrito sobre la enseñanza de español a refugiados que, “muy probablemente, la integración empiece, o pueda empezar, compartiendo aula con otras personas que, por otros motivos, han terminado llegando al mismo lugar y teniendo urgencias no tan distintas en muchos aspectos” (p. 94). Esta reflexión incita a sopesar sobre la importancia de dar cabida a inmigrantes vulnerables en las clases de ELE de los centros públicos de idiomas, como las ya señaladas EOI.

Hay otros proyectos existentes que inciden directamente sobre el alumnado inmigrante y su integración, aunque sobre todo en el ámbito universitario. A este respecto, Lebrero y Quicios (2010) identifican en su investigación el perfil de estos estudiantes, sus motivaciones, los factores que inciden en el aprendizaje universitario y los apoyos necesarios. Otro ejemplo con carácter integrador es el proyecto *TRADAPS* desarrollado por la Universidad de Salamanca. Se persigue, a través de la metodología aprendizaje-servicio (ApS), la elaboración de trabajos de fin de estudios al alumnado de traducción en colaboración con ONG; ambas partes en conjunto “comparten la misión de mejorar la calidad de vida y la inclusión social de colectivos migrantes en situación de vulnerabilidad motivada por barreras lingüísticas y culturales” (Valderrey et al., 2023, p. 70). El proyecto *MIGPRO* de la Universidad Jaume I, en colaboración con Cruz Roja, aboga por la integración de personas migrantes en situación de vulnerabilidad. En esta propuesta se utiliza el método ApS, considerando la traducción y la interpretación como herramientas esenciales para construir recursos en español y francés que atiendan las necesidades lingüísticas más inmediatas de los inmigrantes (Belenguer Cortés, 2024).

Del mismo modo, a nivel europeo se están promoviendo proyectos entre diferentes universidades y países. Instituciones europeas de Grecia, Italia y España ponen el foco de atención en el desarrollo de tecnologías con el objeto de facilitar la comunicación entre personas refugiadas y solicitantes de protección internacional a través de REBUILD (Jiménez-Andrés y Arias-Badia, 2021). Desde 2006 la Comisión Europea impulsó el proyecto INCLUD-ED, que estudiaba, entre otros aspectos, cómo afecta la inclusión y la exclusión educativa en entornos vulnerables, entre otros, las personas migrantes (Valls et al., 2014). Por su parte, la Universidad de Salamanca participa en el actual proyecto ERASMUS+ INCLUDE-ED (*Social cohesion and INCLUsion: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistic 2020-2023*), cuyo fin principal es “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” (Herreros Marcilla et al., 2022, p. 9). Se recomienda ojear, como una de las producciones de este proyecto, la *Guía para la inclusión lingüística de migrantes* (Herreros Marcilla et al., 2022).

Me congratula que la propia Comisión Europea esté financiando iniciativas como el proyecto ERASMUS+ INCLUDE-ED, 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 en los países de acogida (Borrel Fontelles, 2022, p.8).

La investigación llevada a cabo por Iglesias-Martínez y Estrada (2018) examina las condiciones de integración social de los refugiados en España. Los resultados revelan las condiciones vulnerables en las que suelen vivir debido, entre otros factores, a las barreras lingüística y la falta de redes sociales. Por consiguiente, se hace evidente la necesidad de reformas educativas que prioricen el aprendizaje de la lengua española como elemento fundamental para la adecuada integración de la población inmigrante. Además, se sugiere aumentar las relaciones entre organizaciones e instituciones con el objetivo de establecer una red de actuación equitativa que responda a las necesidades educativas de inmigrantes y refugiados (Zakharia et al., 2022).

#### **3.4. Las ONG y la enseñanza de español para inmigrantes**

El incremento de la población inmigrante y refugiada en España durante los últimos años ha programado nuevas vías de integración, labor que ha sido realizada, fundamentalmente, por las ONG con la financiación del Estado (Lacomba y Berlanga, 2022). La revisión de alcance realizada por Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023) destaca el papel de las ONG en la enseñanza de español a personas refugiadas y desplazadas. De acuerdo con las palabras de Jiménez-Andrés y Arias-Badia (2021), ha de subrayarse que “la formación en lenguas es uno de los servicios en los que ONG y organismos públicos de todos los países de Europa se vuelcan en el contexto de la acogida de refugiados y solicitantes de asilo” (p. 134). Por tanto, habitualmente el desarrollo de programas de ELE para refugiados suele correr a cuenta de las ONG en su gran mayoría, siendo, en menor medida, instituciones públicas como centros de adultos o universidades las que realizan esta labor (Arias-Badia y Jiménez-Andrés, 2021).

Entre las múltiples organizaciones, asociaciones y fundaciones que se sumergen actualmente en la labor de atender a población inmigrante no hispanohablante en España, este proyecto dedica un espacio importante a algunas de ellas y a los trabajos que llevan cabo con relación a la enseñanza del idioma. Una ONG (Organización No Gubernamental) como sus siglas indican, y según las Naciones Unidas, puede definirse de forma generalizada como: “organización voluntaria sin ánimo de lucro, nacional o internacional” (Vallejo de la Pava, 2001, p.66). 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 lucrarse al respecto. Además, suelen presentar una estructura jurídica estable que, generalmente, es la de asociación o fundación. Las ONG no son formas jurídicas, sino sociales, mientras que adoptan sus personalidades legales con las asociaciones o fundaciones.

Lacomba y Berlanga (2022) cifran en más de 500 ONG dedicadas en España a la atención de personas inmigrantes y refugiadas. A continuación, se transmite información inherente a las seis entidades que trabajan con migrantes y que han sido partícipes en la fase cualitativa del proyecto de tesis: ACCEM, ASILIM, CEAR, CEPAIM, Progestión y Red Acoge.

### 3.4.1. ACCEM

Una de las organizaciones que trabaja en favor de las personas migrantes y refugiadas en España es ACCEM (Asociación Comisión Católica Española de Migraciones). Esta ONG con representación estatal “desarrolla sus servicios y programas en el ámbito de las migraciones desde 1992” (Fernández y Mahía, 2011, p. 1237). No obstante, fue fundada en 1951 y está considerada como “una organización sin ánimo de lucro aconfesional y apartidista que actúa a nivel nacional; operan en 13 comunidades autónomas y las ciudades de Ceuta y Melilla” (García Cano, 2022, p. 45).

Dentro del marco de los servicios prestados por esta organización, ACCEM fomenta, entre otros ejes de actuación, programas de acogida temporal, de integración sociolaboral y de formación educativa. En este último foco, se encuentra el aprendizaje del idioma y de los conocimientos socioculturales que, como viene presentado en su página corporativa, “constituye un elemento clave en la integración de las personas refugiadas e inmigrantes en la sociedad de acogida”. Entre los proyectos relacionados con la enseñanza de español puede destacarse la plataforma online *Siempre hay tiempo*, instaurada en 2015 y en constante actualización para ajustarse a las necesidades de las personas inmigrantes que tienen dificultades de acceso a la formación lingüística en un nuevo idioma (Llorente Puerta, 2020).

Actualmente, según datos oficiales presentados por la misma organización en sus portales corporativos, durante 2023 ACCEM proporciona apoyo a 74.453 personas, de las cuales 9.384 están en periodo de acogida temporal (Imagen 5). Además, entre los programas de atención, acogida e inclusión, es posible encontrar 213 programas potenciales a lo largo de las 13 autonomías en las que están presentes (ACCEM, 2022).



Refugiado (CAR) que hay en España. El CAR de Alcobendas, por ejemplo, contactó en 2008 con ASILIM para pedir su colaboración de ASILIM y encargarle la labor de impartir clases de español para algunos de sus residentes (García Ortiz y Ruiz-Zorilla, 2013). También es posible observar firmas de acuerdos con universidades españolas, como la Universidad Antonio de Nebrija o la Universidad de Alcalá, entre otras.

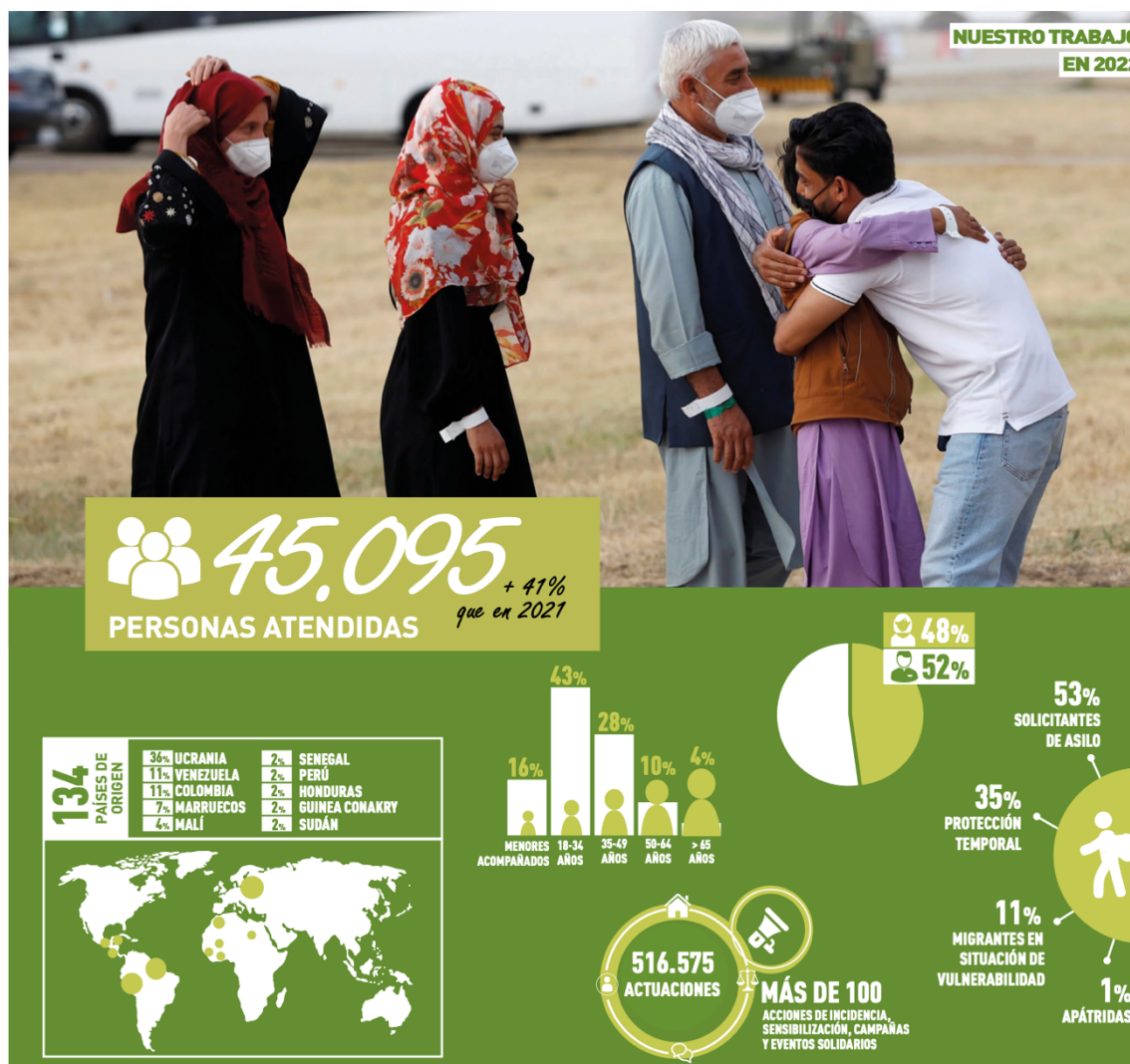
### **3.4.3. CEAR**

La Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) es “una organización No Gubernamental creada en 1979 y dedicada a promover la solidaridad de la sociedad española en favor de los refugiados” (CEAR, 1993, p. 29). Su misión es defender y promover los Derechos Humanos y el desarrollo integral de las personas refugiadas, desplazadas, apátridas y migrantes con necesidad de protección internacional o en riesgo de exclusión social (CEAR, 2022,).

Además de su sede central en Madrid, su representación geográfica se expande por todo el territorio nacional. Con respecto a la cuantificación de sus números, que pone en balance la influencia de sus equipos profesionales, podrían contabilizarse en el último año registrado: 8 oficinas, 9 delegaciones, 1.409 personas contratadas, 1.139 personas voluntarias, 16.366 socias y donantes, 169.113 simpatizantes y 77 empresas colaboradoras (CEAR, 2022). De igual forma, los usuarios atendidos han alcanzado la suma de 45.095 personas, un 41% más que el año anterior (Imagen 6). Aunque se han atendido a migrantes procedentes de 134 países de origen, conviene subrayar para el presente estudio que, más del 53% de las procedencias son de países no hispanohablantes, destacando los usuarios procedentes de Ucrania (36%).

## Imagen 6

CEAR en cifras durante el año 2022



Nota. Recuperado de CEAR (2022).

En las cuatro áreas de trabajo en las que esta organización trabaja: política, jurídica, acogida e inclusión, se encuentra un equipo interdisciplinar trabajando para la línea de formación y empleo. En el último informe recogido en 2023, esta organización continúa recogiendo la necesidad de reforzar la protección de las personas refugiadas (CEAR, 2023). Dentro de esta panorámica de actuaciones necesarias, también se garantiza el aprendizaje del idioma con la finalidad de lograr una integración social y laboral del colectivo de acogida. A partir de los datos que la organización facilita, ha de saberse que desde 2002 CEAR ha intervenido en actuaciones de formación con más de 204.809 personas refugiadas e inmigrantes en situación de vulnerabilidad. Además, el servicio de aprendizaje en 2022, que se encuentra repartido a lo largo y ancho del país,

acometió 32.704 actuaciones encaminadas a favorecer el aprendizaje del idioma y atendió a 4.440 personas; Ucrania (20%), Mali (17%) y Marruecos (15%), fueron los países más solicitados.

#### **3.4.4. CEPAIM**

CONVIVE Fundación CEPAIM se creó en 1994 con el acrónimo Consorcio de Entidades para la Acción Integral con Migrantes, con el objetivo de tejer una red estructural de organizaciones en favor de la integración de personas inmigrantes y refugiadas (CEPAIM, 2022). Hasta 2008 no se transforma el consorcio CEPAIM en fundación y, en palabras de García y Segura (2020), “es una entidad sin ánimo de lucro de ámbito estatal e internacional, comprometida con la convivencia, la gestión de la diversidad, la participación, la sensibilización y la cohesión social” (García Tarrancón y Segura Lucas, 2020, p.22)

A tenor de los datos expuestos en su memoria del año 2022, la fundación atendió a 48.325 personas entre su red de 39 centros territoriales repartidos por 10 Comunidades Autónomas de España, Ceuta, Marruecos y Senegal. Las procedencias referenciales cubren 131 nacionalidades y Marruecos se sitúa como el país de origen más representado (30%). No obstante, conviene señalar que, dentro de sus actuaciones, las plazas atendidas en referencia a la protección internacional, acogida humanitaria y emancipación fueron 3.300 personas (CEPAIM, 2022). El equipo de trabajadores estuvo compuesto por 1.299 personas trabajadoras y 596 personas voluntarias.

En 2023, publicaron el proyecto denominado *EMCIE-Estado de las Migraciones y la Convivencia Intercultural*, con el objetivo de dar una perspectiva profunda sobre la situación real de la migración en España y las acciones de cambio que se llevan a cabo (CEPAIM, 2023). En esta publicación, Clavero (2023) destaca las dificultades que el sistema educativo y sus instituciones presenta frente a los migrantes, centrándose, sobre todo, en las identidades de género o las desigualdades raciales y culturales.

#### **3.4.5. Progestión**

La Asociación Progestión se autorepresenta en su web corporativa como “una entidad sin ánimo de lucro que trabaja para ofrecer oportunidades a las personas que más lo necesitan”, y está focalizada en la inclusión social desde el año 1990.

En su memoria anual más reciente se publican una serie de datos relevantes que caracterizan a esta organización. En términos generales, Progestión cuenta con un equipo profesional de 113 trabajadores, 50 voluntarios y 13 personas en prácticas, que desempeñan sus respectivas labores en 6 sedes: Madrid, Valladolid, Palencia, Badajoz, Cáceres y A Coruña. Asimismo, resulta conveniente destacar la predisposición de la entidad por colaborar y trabajar en red junto a otros organismos: la red europea de lucha contra la pobreza y la exclusión social (EAPN) o el Centro de Participación e Intervención de Inmigrantes (CEPI) de Madrid, entre otros muchos.

En el contexto de sus proyectos y actividades llevadas a cabo, se localiza un área de especialización sobre protección internacional, en la que además de efectuar labores jurídicas y de atención psicosocial, tiene un impacto muy trascendental la enseñanza de ELE. En este servicio se atendieron un total de 288 personas de más de 20 nacionalidades distintas, predominando, entre los países de habla no hispana, Marruecos, Ucrania, Afganistán y Mali (Progestión, 2022).

#### **3.4.6. Red Acoge**

Red Acoge es una federación de organizaciones creada en 1991, que se encuentran repartidas por el territorio nacional español. Su objetivo principal es defender los derechos de inmigrantes y refugiados en España (Bueno García, 2017).

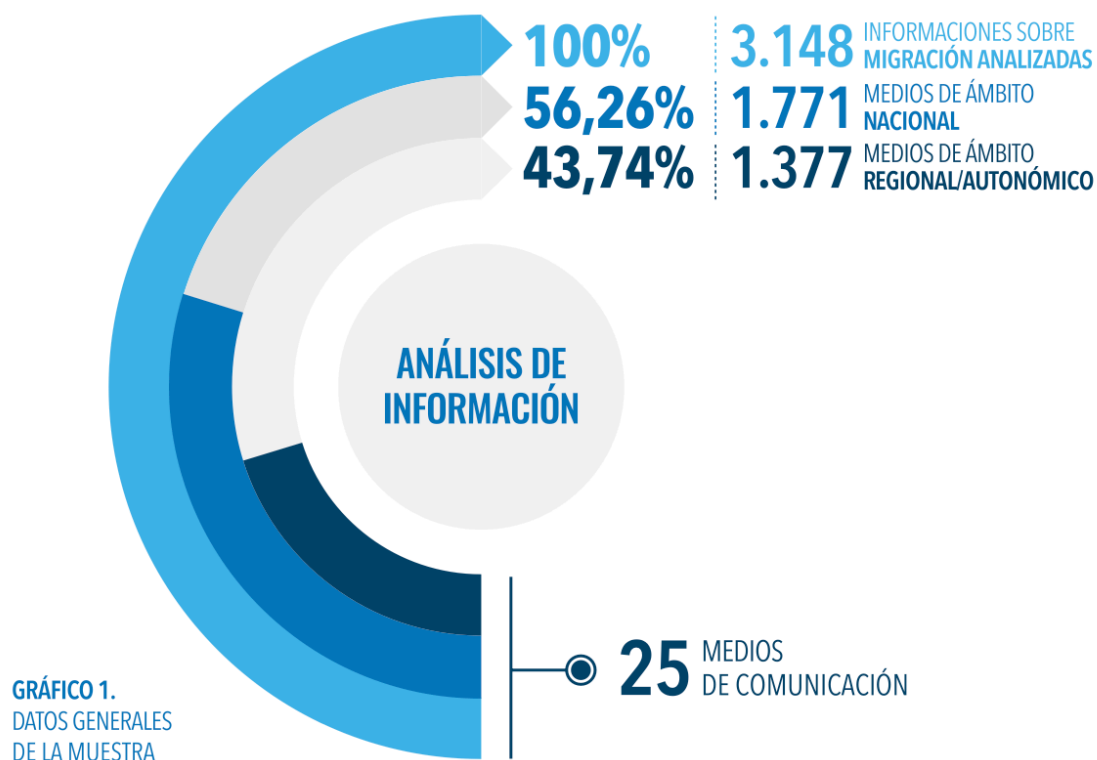
La representación de Red Acoge es amplia y sigue creciendo tras más de 30 años de actividad. En este sentido, es posible localizarla en 18 territorios diferentes, y disponen de 610 profesionales trabajando y 1.200 voluntarios. En su función principal de acompañamiento a la población migrante y refugiada, la cifra de personas acompañadas asciende hasta los 35.500 usuarios, mientras que las plazas destinadas a la acogida se limitan a 600.

El aprendizaje de la lengua y cultura en el país de acogida ocupa un eje central en los proyectos con migrantes. En sus medios corporativos indican que su plan en este marco está focalizado en el “aprendizaje del castellano y de otras lenguas oficiales, y la adquisición de competencias lingüísticas, así como en el conocimiento del entorno cultural”.

Entre otras de sus actividades, podría ser interesante mencionar también el proyecto puesto en marcha y que ha sido publicado por la organización en dos ocasiones: *Inmigracionalismo: Migración y Medios de Comunicación* (Imagen 7). En el último informe se han analizado desde 2014 en torno a 30.000 informaciones sobre migración, incluyendo 25 medios de comunicación y 3.560 piezas informativas (Red Acoge, 2023). Esta investigación aboga por un mejor trato a los migrantes desde los medios de comunicación, que incluye a todos los emisores de información, pero también a los profesionales y la sociedad en general al ser constantes receptores de la misma.

### Imagen 7

*Informe Inmigracionalismo*



*Nota.* Recuperado de Red Acoge (2023).

### **3.5. Los centros de formación para personas adultas y la enseñanza de español para inmigrantes**

El presente apartado, dedicado también a la enseñanza de ELE para inmigrantes, está relacionado con centros formativos públicos que igualmente ejercen una labor integradora. En la mayoría de los municipios de España, puede resultar complejo no encontrar centros destinados exclusivamente a la formación de personas adultas. Estos centros de educación adulta también pueden ser encontrados en otros países vecinos como Italia (CPIA) o Francia (E-Seniors) (Fombona et al., 2019). En España, comúnmente conocidos como “centros de adultos”, se les ha denominado fundamentalmente con el acrónimo CEPA (Centros de Educación de Personas Adultas), aunque también es posible encontrarse con las siglas CEPER (Parra Moreno, 2016), CFA (Sola Martínez, 2009), CPEPA (Franca y Galdámez, 2021), entre otras denominaciones y según las diferentes comunidades autónomas.

El artículo 67 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) puntualiza que la finalidad de la Educación de Personas Adultas (EPA) es “ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional” (p.49). Entre sus múltiples objetivos se encuentra el de “desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento” (p.49). A tal efecto, muchos de estos centros se han lanzado con la iniciativa de promover clases de lengua y cultura hispánicas para la población inmigrante, pues, los centros de adultos pueden convertirse en un lugar óptimo para encuentros multiculturales (García Martínez, 2002).

De acuerdo con Legaz-Torregrosa y Toscano Fuentes (2022), es bien sabido que “los Centros de Educación Permanente para personas adultas han experimentado un incremento de personas migrantes sin conocimientos del español, creando nuevas necesidades didácticas y metodológicas” (p. 53). García Parejo (2003) apuntaba que esta tendencia creciente comenzó en la educación adulta a partir de los años 90, coincidiendo pues con el incremento de cursos de español para inmigrantes. A nivel europeo, los diferentes estados también comenzaron a apostar e invertir más en la formación a adultos (Edwards et al., 2016), a pesar de que Rodríguez Correa y Rivadulla-López (2017)

justifican que el profesorado de esta disciplina sigue sin recibir la formación específica necesaria para afrontar esta realidad.

La publicación de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre el aprendizaje y la educación de adultos dio un impulsó a estas enseñanzas. En la *38ª Conferencia General de la UNESCO* se aprobó este documento que contempla 30 recomendaciones y sirve de guía para aumentar las oportunidades de la población joven y adulta. En la enmienda número 22 se especifica que:

Los Estados Miembros, en función de sus distintas condiciones, estructuras de gobierno y disposiciones constitucionales, deberían considerar la posibilidad de promover la participación, la inclusión y la equidad, a fin de que ninguna persona quede excluida del aprendizaje y la educación y que existan oportunidades de aprendizaje de calidad al alcance de todas las mujeres y hombres, sea cual sea su extracción social, cultural, lingüística, económica, educativa, etcétera (UNESCO, 2016, p. 12).

Según presenta Rumbo Arcas (2020), la educación de personas adultas, en un inicio con aplicaciones de alfabetización, abandonó exclusivamente este objetivo para convertirse en una educación compensatoria y reducir así las desigualdades educativas. Asimismo, estudios como el de Schoultz et al. (2020), relacionan la importancia de las enseñanzas para adultos con los efectos positivos en la salud. En esta pretensión, las clases de español se han convertido en una vía para fomentar la igualdad y la integración de colectivos desfavorecidos. No obstante, Legaz-Torregrosa y Toscano Fuentes (2022), recuerdan que este tipo de enseñanzas aún carece de las herramientas necesarias para afrontar los retos que esta disciplina plantea, aunque hoy se sigue cumpliendo con una labor de integración lingüística y cultural muy admirable.

La comunidad autónoma de Andalucía podría considerarse un buen modelo de la evolución y el desarrollo habido en este tipo de centros. El progreso que se ha observado abarca desde los años 80 con la educación permanente en Andalucía destinada fundamentalmente a frenar el grado de analfabetismo en los CEPA, hasta la actual

considerada educación permanente que abarcan diferentes tipos de centros con enseñanzas regladas y no regladas (Parra Moreno, 2016).

Desde la década de los 90 han ido aparecido algunos estudios relacionados con la enseñanza de español en los centros de personas adultas de diferentes comunidades autónomas, como Madrid, Murcia o Aragón, por ejemplo (Criado y Gutiérrez, 1995; Sáez Ortega 1995; García Martínez, 2002; Beaven, 2003; Mavrou y Doquin, 2017). Si bien estos trabajos no son más que el preámbulo de los quehaceres en el marco de la enseñanza de español en los centros públicos de adultos, puede evidenciarse de manera clara la constante implicación de estos centros con la población inmigrante y desfavorecida. Esta labor se ha visto limitada desde hace años por los problemas económicos que tienen los centros de adultos y la administración pública (Fernández-Merino, 2013), recayendo todo el peso una vez más sobre las asociaciones y ONG.

Quizá la llave de la integración se encuentre en el establecimiento de redes institucionales que posibilite una colaboración prolongada entre los centros de personas adultas, las EOI, las ONG y el propio Instituto Cervantes (Carmona García, 2018). Por otro lado, López Vázquez (2024), profesor de educación permanente en Andalucía, apela al verdadero problema en el proceso de inclusión que tienen los inmigrantes y apuesta por esta institución como base de una educación de personas adultas eficaz para atajar las prácticas migratorias.

A modo de ejemplificación, desde el CEPA Pablo Guzmán de Madrid durante el curso 2023/2024, se continúa llevando un trabajo consistente en relación con la enseñanza de ELE para la población inmigrante, ofreciéndose cursos de A1, A2 y B1 de cuatro horas semanales (Imagen 8) y favoreciendo la adquisición de competencias lingüísticas básicas para el consecuente acceso a otras enseñanzas. Las clases son anuales, totalmente gratuitas, proporcionan certificado de participación y fomentan el intercambio cultural y el aprendizaje colaborativo en un ambiente acogedor. Además, dentro de la oferta académica del centro (Imagen 9), existe la oportunidad de cursar gratuitamente una formación de capacitación digital. Estas clases pueden servir de complemento al aprendizaje del idioma, siendo fundamental para muchos inmigrantes desenvolverse en el mundo digital; se aprende, por ejemplo, a utilizar el móvil o el ordenador en acciones

cotidianas de vital importancia como pedir cita previa en el médico, sacar un billete de tren o utilizar eficazmente el correo electrónico.

### Imagen 8

*Cursos de español para extranjeros en el CEPA Pablo Guzmán (Madrid)*

<b>ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: 4 HORAS SEMANALES</b>		
<b>ESPAÑOL I</b>	<b>GRUPO 1 MAÑANA</b>	<b>LUNES: 11:30 – 13:30 VIERNES: 11:30 – 13:30</b>
	<b>GRUPO 2 MAÑANA</b>	<b>MARTES: 09:30 – 11:30 JUEVES: 09:30 – 11:30</b>
	<b>GRUPO 1 TARDE</b>	<b>MARTES: 16:00 – 18:00 MIÉRCOLES: 18:00 – 20:00</b>
<b>ESPAÑOL II</b>	<b>MAÑANA</b>	<b>MARTES: 11:30 – 13:30 VIERNES: 09:30 – 11:30</b>
	<b>TARDE</b>	<b>MIÉRCOLES: 17:00 – 19:00 JUEVES: 18:00 – 20:00</b>
<b>ESPAÑOL III</b>	<b>MAÑANA</b>	<b>MARTES: 09:30 – 11:30 JUEVES: 11:30 – 13:30</b>

*Nota.* Recuperado de la página corporativa del CEPA Pablo Guzmán

## Imagen 9

*Oferta académica del CEPA Pablo Guzmán (Madrid)*

**ENSEÑANZAS CEPA PABLO GUZMÁN**  
CURSO: 2023 - 2024

- ENSEÑANZAS INICIALES: Niveles I y II. (Equivalente a Primaria). MATRÍCULA GRATUITA**
- EDUCACIÓN SECUNDARIA: (Graduado en ESO). MATRÍCULA GRATUITA**
- ACCESO A CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR . TASA MODELO 030**  
**ACCESO A UNIVERSIDAD PARA MAYORES DE 25 AÑOS. TASA MODELO 030**
- ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (A1 - A2 - B1). MATRÍCULA GRATUITA**
- CAPACITACIÓN DIGITAL (CURSO FINANCIADO POR EL FONDO SOCIAL EUROPEO). MATRÍCULA GRATUITA**
- TALLER DE INFORMÁTICA y TALLER DE INGLÉS. MATRÍCULA GRATUITA**
- ACTIVIDADES CULTURALES: Visitas por Madrid / Taller de Teatro**

PG

*Nota.* Recuperado de la página corporativa del CEPA Pablo Guzmán

### 3.6. El Instituto Cervantes y la enseñanza de español para inmigrantes

En este nuevo apartado se examina el papel del Instituto Cervantes en la enseñanza de español para inmigrantes en España. Aunque esta institución ha ido a lo largo de los años desplegando una amplia gama de iniciativas, proyectos y programas encaminados a la promoción de la lengua española, podría decirse que su relación específica con la inmigración ha sido, y continúa siendo, un tema poco explorado. Tal como se comentó anteriormente, en los *Anuarios del Instituto Cervantes* no suelen apreciarse publicaciones en torno a la enseñanza de español para migrantes. Únicamente sucedió este hecho en el año 2006 debido a la previa publicación del volumen *Español como nueva lengua* (Isabel Sanz, 2005).

En el centro virtual del Instituto Cervantes está disponible una sección dedicada a la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes (Instituto Cervantes, s.f., en línea). En este espacio es posible merodear entre documentos referentes a esta temática (véase, por ejemplo, Miquel López, 1995; Siguán Soler, 2000; Villalba y Hernández, 2000), y sobre claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español a personas inmigradas (véase,

por ejemplo, Arnold, 2000; Arnold y Fonseca, 2004; García Parejo, 2004; Vidal Llorens, 2004). También es posible localizar el encuentro celebrado en 2003 y titulado *La enseñanza de español a inmigrantes, un foro de debate sobre inmigración e interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas en Europa*. En último lugar, se muestran las siguientes obras referentes en este ámbito: *Español como nueva lengua* (Isabel Sanz, 2005); *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes* (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2008); *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas* (Ríos Rojas y Ruiz Fajardo, 2016). A pesar de las relevancias de estas contribuciones en el ámbito de ELE para inmigrantes, se observa una concentración de las publicaciones en la primera década del 2000. Por consiguiente, resulta evidente la necesidad de actualizar y ampliar los contenidos en este campo investigación. Asimismo, son necesarias acciones y nuevos proyectos desde el Instituto Cervantes para responder a las necesidades demandadas en estos contextos tan necesarios e inminentes.

Han surgido también algunas iniciativas colaborativas con otras organizaciones que demuestran cómo son de necesarios la implantación de proyectos y actividades que vinculen la enseñanza de ELE con los colectivos de inmigrantes (Instituto Cervantes, 2023). En un reciente convenio del Instituto Cervantes y ACNUR se implantó un curso piloto para 16 personas refugiadas, marcando una colaboración modélica y pionera entre ambas entidades. En ese acuerdo se pretende subrayar el compromiso del Instituto Cervantes con una enseñanza integradora y adaptada a los grupos más desfavorecidos.

Por otro lado, la población inmigrante que procura conseguir la nacionalidad española tiene que superar también la barrera del idioma, pues, la lengua supone el primer vehículo de comunicación de las personas (Cobas Cobiella, 2014). En España, la legislación vigente Ley 12/2015, de 24 de junio, que regula la nacionalidad española, especifica que los solicitantes deberán superar dos pruebas diseñadas y administradas por el Instituto Cervantes (BOE, p. 52560):

- El diploma DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) nivel A2 o superior, que acredita un conocimiento básico de la lengua española (salvo casos de excepción).

- La prueba de conocimientos constitucionales y socioculturales de España (CCSE), que acredita el conocimiento de la Constitución Española y de la realidad social y cultural españolas.

Es evidente también el rol que posiciona al Instituto Cervantes como una institución certificadora y referente para la integración de la población inmigrante. En este escenario, desde el año 2022, se dio un paso adelante para asegurar la igualdad de condiciones, y ahora es posible realizar estas pruebas adaptadas a los candidatos no alfabetizados que soliciten la nacionalidad. Por tanto, únicamente tienen que pasar la prueba de expresión e interacción oral y recibir un certificado a tal efecto del Ministerio de Justicia. Esta nueva posibilidad es equiparable al examen LETRA (*Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes*), diseñado por la Universidad de Nebrija y financiado por la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid. Esta iniciativa surgió con el objetivo “de promover y facilitar la adquisición de la lengua española como un medio esencial para ayudar en el proceso de integración en la comunidad” (Baralo Ottonello y Martín Leralta, 2010), a través de un examen de certificación inicial (A2-n) compuesto por tareas comunicativas focalizadas los ámbitos laborales y administrativos.

En esta pretensión de certificación para la nacionalidad, el Instituto Cervantes también ofrece cursos de preparación para el DELE A2 de forma autónoma e íntegramente en línea a través de la plataforma AVE (Instituto Cervantes, s.f.). Otras instituciones de educación superior, al igual que una mayoría de academias privadas, también se están inclinando por la oferta de este tipo de formaciones debido a la elevada demanda; tómese, por ejemplo, el curso de *Preparación de las pruebas para la obtención de la nacionalidad española* (Universitat Rovira i Virgili, s.f.) o el taller de *Preparación exámenes DELE A2 y CCSE* (Universitat Pompeu Fabra, s.f.). Quizá, instituciones como el propio Instituto Cervantes o las mismas EOI puedan facilitar con iniciativas similares, el procedimiento de certificación a inmigrantes no hispanos con escasos recursos socioeconómicos.

Finalmente, ha de señalarse que la formación específica para los docentes de este tipo de cursos continúa siendo un reto pendiente. El Instituto Cervantes mediante su centro de formación del profesorado ha presentado recientemente su oferta formativa para el año natural 2024. Es posible elegir entre más de 30 actividades (Tabla 9), pero ninguna

de estas está enfocada en la preparación de los docentes para afrontar una clase de ELE a inmigrantes; tampoco hay formación específica sobre cómo son los exámenes DELE para las personas no alfabetizadas, hecho que llama bastante la atención debido a la alta demanda de solicitudes; en la pasada convocatoria de octubre 2023, el nivel A2 NA (No alfabetizados) fue uno de los niveles que más acrecentamiento experimentó, cuantificándose un total de 982 personas inscritas (Instituto Cervantes, 2023).

**Tabla 9**

*Cursos de formación del Instituto Cervantes. Año 2024*

	<b>Nombre</b>	<b>Inicio</b>
<b>1</b>	CFP651-24. Preparación para la acreditación docente del Instituto Cervantes (DADIC Autónomo)	29/01
<b>2</b>	CFP652-24. Acreditación de examinadores DELE. A1 para escolares y A2/B1 para escolares	20/02
<b>3</b>	CFP653-24. Acreditación de examinadores DELE. Niveles B1 y B2	21/02
<b>4</b>	CFP683-24. Acreditación de examinadores DELE. Niveles B1 y B2	02/04
<b>5</b>	CFP655-24. Acreditación de tutores AVE Global en línea	02/04
<b>6</b>	CFP657-24. Cómo se aprende y se enseña una lengua extranjera	09/04
<b>7</b>	CFP658-24. Cómo preparar las clases de ELE	10/04
<b>8</b>	CFP659-24. Bases para el análisis y el tratamiento de la gramática en el nivel A	22/04
<b>9</b>	CFP654-24. La competencia audiovisual en el aula de ELE. Nuevos formatos digitales	29/04
<b>10</b>	CFP660-24. Cómo trabajar la interacción oral en el aula de ELE	14/05
<b>11</b>	CFP661-24. Cómo innovar en la era digital	16/05
<b>12</b>	CFP662-24. Acreditación de examinadores DELE. Niveles A1 y A2	20/05
<b>13</b>	CFP663-24. Geografías del español. Variación lingüística y cultural en el mundo hispánico	21/05
<b>14</b>	CFP664-24. La mediación lingüística. Propuestas a partir del MCER Volumen Complementario	13/06
<b>15</b>	CFP665-24. Neuroeducación. Cerebro y estrategias en el aprendizaje	27/06

	de idiomas	
16	CFP666-24. Formación de formadores. Diseñar e impartir un taller de formación	01/07
17	CFP667-24. Cómo convertir la evaluación en una herramienta de aprendizaje	08/07
18	CFP668-24. Lengua y comunicación	16/09
19	CFP669-24. Prácticas tutorizadas para la preparación del examen DADIC Autónomo	16/09
20	CFP670-24. Perspectivas laborales y profesionales en el ámbito de la enseñanza del español	18/09
21	CFP671-24. Técnicas narrativas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas	30/09
22	CFP672-24. Diseño de actividades para aprender léxico a través de las TIC	01/10
23	CFP673-24. Acreditación de examinadores DELE. Niveles C1 y C2 (versión 2024)	01/10
24	CFP674-24. La calificación de las pruebas de Expresión e interacción escrita del DELE	02/10
25	CFP675-24. Cómo secuenciar las actividades de clase para promover el aprendizaje activo	07/10
26	CFP676-24. Cómo se aprende y se enseña una lengua extranjera	07/10
27	CFP677-24. Formación de tutores de prácticas docentes presenciales y en línea	08/10
28	CFP678-24. Cómo prepararse para las pruebas del examen DADIC Experto	15/10
29	CFP679-24. Cómo conseguir que los alumnos usen la lengua para aprenderla	22/10
30	CFP656-24. Cómo crear experiencias de aprendizaje en línea	28/10
31	CFP680-24. Bases para el análisis y el tratamiento de la gramática en el nivel B	29/10
32	CFP681-24. Creación de materiales digitales y gestión de plataformas	05/11

	de enseñanza	
<b>33</b>	CFP682-24. Gamificar el aula de segundas lenguas	05/11

---

*Nota.* Adaptado de la página corporativa del Instituto Cervantes: Formación de profesores

## Capítulo 4. La Enseñanza de Español en las Escuelas Oficiales de Idiomas

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son centros públicos que se ocupan de difundir las enseñanzas de lenguas extranjeras. A través de su red de centros educativos repartidos por España, es posible estudiar más de una veintena de idiomas oficiales y cooficiales. En el artículo 59. 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación se especifica que “las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas” (BOE, 2006, p. 17177), fuera de las etapas habituales del sistema educativo español (Fernández Franco, 2010).

Hace varias décadas, Marco (1983) expresó su asombro y tristeza al observar que en los encuentros de la *Asociación Europea de Profesores de Español* (AEPE), se evidenciaba un completo desconocimiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas españolas. Es relevante destacar entonces la observación de Cancelas-Ouviña y Hurtado-Sierra (2020), quienes señalan que España es el único país de la Unión Europea que dispone de una institución pública de nivel no universitario dedicada a las enseñanzas especializadas de idiomas. El personal docente y no docente “está constituido por funcionarios del estado, y si bien las enseñanzas no son gratuitas al cien por cien, las tasas académicas son muy bajas” (Caballero et al., 1989, p. 19).

Marco (1983) manifiesta que fue en 1910 cuando se fundó la Escuela Central de Idiomas en Madrid, pero la actividad en el centro no se inició hasta 1911. Pese a que en un primer momento los estudios impartidos se limitaban a los idiomas alemán, francés e inglés

(La Gaceta, 1911), justo al siguiente año comenzó la extensión de la oferta académica. Después de los idiomas iniciales, comenzó a enseñarse árabe vulgar y español para extranjeros, seguidos de italiano, portugués y cursos de esperanto. El idioma ruso se introdujo en 1957 y el chino en 1965, las lenguas cooficiales a partir de los años 70 y otros idiomas como el danés, griego o neerlandés llegaron en los años 80 (Ruíz Pastor, 2015). La impartición de las lenguas cooficiales empezó en 1970 con el catalán, en Barcelona, en 1975 el euskera, en Bilbao y el gallego en 1977, en La Coruña (Liñán Maza, 2020).

Liñán Maza (2020) apunta que no fue hasta 1964 cuando se consiguió un hito en la evolución histórica de la institución, pues, supuso la ampliación de tres escuelas más: Barcelona, Bilbao y Valencia (BOE, 1964). Se logró confeccionar así la primera red de centros y se modificó su denominación a Escuelas Oficiales de Idiomas (Rodríguez, 2016). En 1982 todas las competencias en materia educativa se transfirieron hasta la fecha a las distintas Comunidades Autónomas. En la Ley 29/1981 fueron calificadas como enseñanzas especializadas y, desde entonces, un largo periodo de transformaciones ha estado presente hasta llegar a la situación actual (Noriega Pedrón, 2022, pp. 12).

La enseñanza de español en las EOI se inserta en el contexto de las enseñanzas especializadas, considerándose estas como un elemento importante en el panorama educativo de ámbito nacional. El actual capítulo aborda diferentes aspectos desglosados en cuatro secciones fundamentales que, por una parte, atienden la figura de las EOI desde una perspectiva histórica y generalizada y, por otra, revelan la trascendencia de esta institución con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura hispánicas. En primer lugar, se explora la singularidad como base conceptual que tienen las enseñanzas de régimen especial en el panorama educativo español. Seguidamente, se pretende arrojar luz con hechos históricos y legislativos que manifiestan el desarrollo evolutivo de las EOI. La enseñanza de español para extranjeros constituye el elemento principal de este capítulo y se detallan cuestiones académicas y metodológicas. Finalmente, se concluye con la indagación de las particularidades del departamento de español de la EOI Jesús Maestro; es un centro referente al ser el heredero y consiguiente de la pionera Escuela Central de Idiomas en Madrid.

#### **4.1. La enseñanza de idiomas de Régimen Especial**

El sistema educativo español está estructurado (Imágenes 10 y 11) en diferentes modelos de enseñanzas asociados a patrones como la edad, la obligatoriedad o la especialización, entre otros. Dentro de esta estructura, se diferencian las enseñanzas de régimen general y de régimen especial. Atendiendo al marco normativo, la ley que rige actualmente el sistema educativo español cataloga a las enseñanzas de idiomas en las EOI dentro del régimen especial (ERE) y junto a las enseñanzas artísticas y deportivas. Este tipo de enseñanzas no son obligatorias y tienen sus propias competencias que deben desarrollarse según las características de cada ámbito de estudio (Bernabé, 2013).

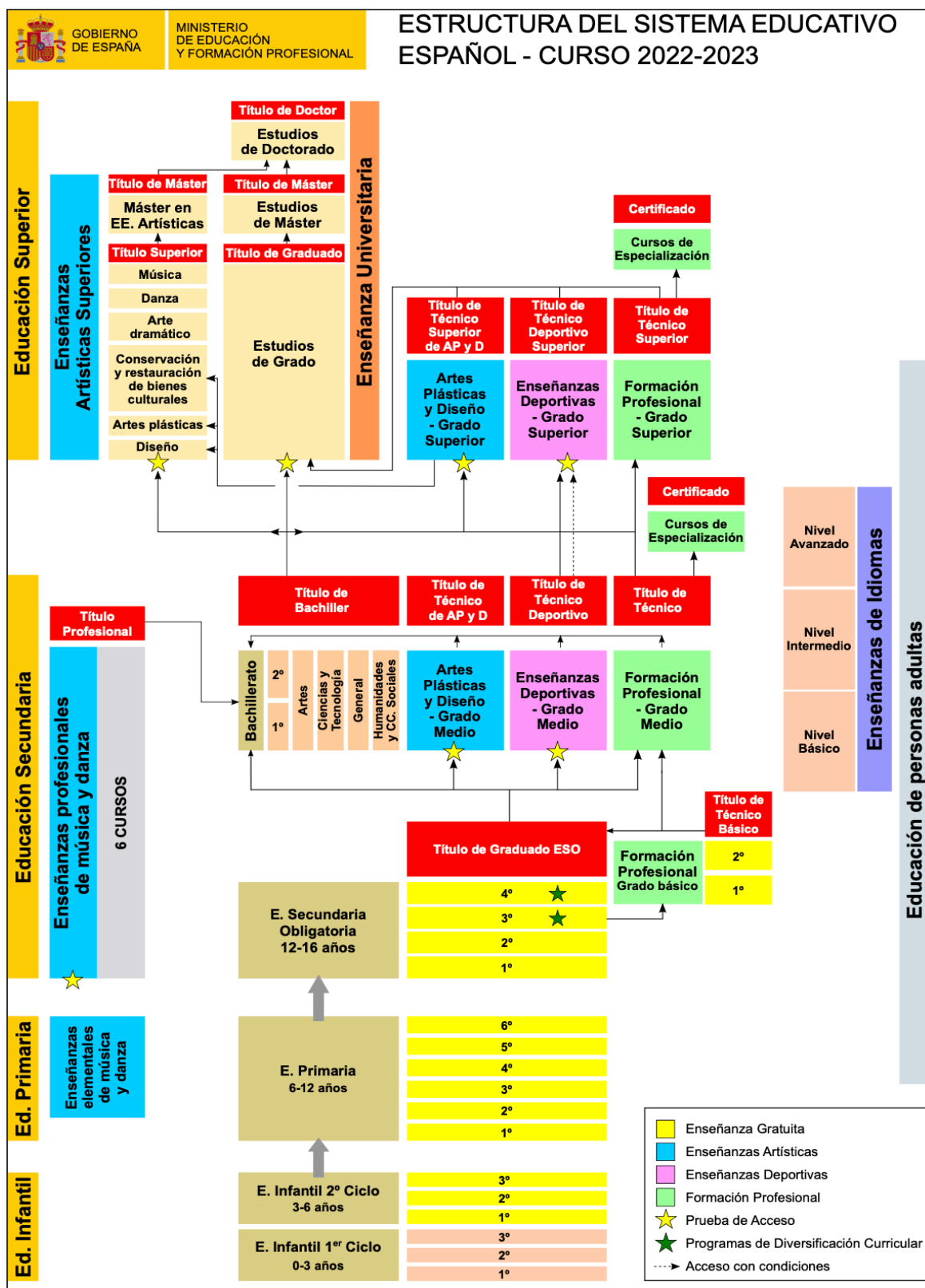
Araujo (2016) declara que las enseñanzas especializadas de idiomas presentan grandes divergencias entre las diferentes comunidades y este hecho puede considerarlas inestables, aunque Liñán Maza (2020), sostiene que las EOI tienen un papel esencial en distintos sectores de la sociedad. Más de dos décadas atrás, Meno Blanco (2002), exponía que este tipo de enseñanzas se engloban dentro de un nuevo marco de aprendizaje de idiomas:

Fueron desarrolladas para establecer niveles de competencia comunicativa lingüística homologables con el Consejo de Europa, para responder a la necesidad de formación en idiomas a lo largo de la vida y ofertar la posibilidad de que se reconozca el aprendizaje de idiomas en cualquier ámbito mediante el establecimiento de pruebas homologadas para la certificación oficial (Meno Blanco, 2002, p. 258).

Si bien desde el Consejo de Europa y la Comisión Europea se están fomentando políticas plurilingües (Julián-De-Vega y Ávila-López, 2018), es importante conocer cómo es habitual concebir este tipo de enseñanzas con plena integración en nuestro sistema educativo (Imágenes 10 y 11), fruto de la profesionalidad que demuestran y el reconocimiento de toda la comunidad formativa (Martínez Serrano et. Al, 2021, p. 129). Sin embargo, no siempre se ha tenido un enfoque positivo de las enseñanzas especializadas en las EOI; la singularidad de estos centros públicos, el carácter no obligatorio, la complejidad del currículo o el poco profesionalismo de los certificados, entre otros aspectos, han contribuido a que en ocasiones el desarrollo del marco legislativo haya sido lento y contradictorio (Garcias, 2006).

Imagen 10

Organigrama del sistema educativo español. Curso 2022/2023

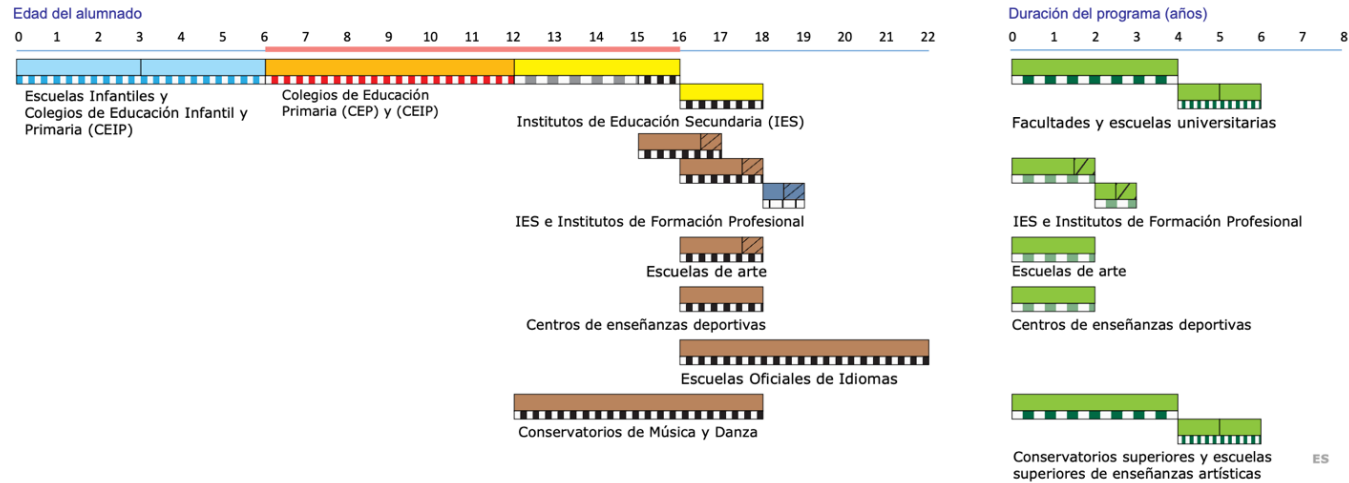


Nota. Recuperado de la página corporativa del Ministerio de Educación y Formación profesional.

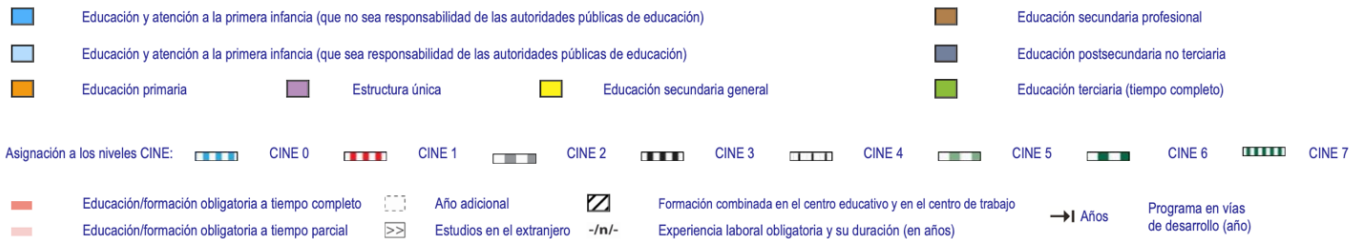
### Imagen 11

#### Estructura del sistema educativo español. Curso 2023/2024

#### España



Nota: Las *Escuelas Oficiales de Idiomas* ofrecen cursos de idiomas que pueden durar hasta 11 años. Parte de la oferta educativa de los *Conservatorios* se puede reconocer o ser validada en un programa de educación general a tiempo completo y contribuir a la obtención del título de *Bachillerato*, *Bachiller artístico*.



Nota. Recuperado de Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2023).

## 4.2. La regulación de las EOI desde el prisma legislativo y normativo

El estudio de Rodríguez Rubio (2016), sobre la historia y la legislación de las EOI, surgió hace menos de una década a raíz de la escasez de estudios sobre esta temática con respecto a otras instituciones, y con el propósito de contribuir a llenar el vacío de conocimiento histórico que hay en esta institución pública. En el presente apartado, por tanto, se aspira también a contribuir en esta materia desde una visión histórica, formal y legislativa.

Esta sección desarrolla un recorrido por la normativa estatal referente a las EOI y su evolución a lo largo de los años. Para ello, en primera instancia, se presenta una cronología con una visión general de las leyes educativas más relevantes hasta la fecha (Figura 13). Seguidamente, a sabiendas que esta cronología no incluye todas las leyes y reformas educativas menores que se han llevado a cabo en España, se realiza por tanto un recorrido por la normativa que han tenido influencia directa sobre las EOI y la evaluación que se ha experimentado. La Tabla 10 detalla el registro de las leyes educativas desde los inicios de la democracia española tras la dictadura y hasta la fecha, además de aportar información específica sobre sus enunciados completos, las siglas y la vigencia de las distintas normativas.

**Tabla 10**

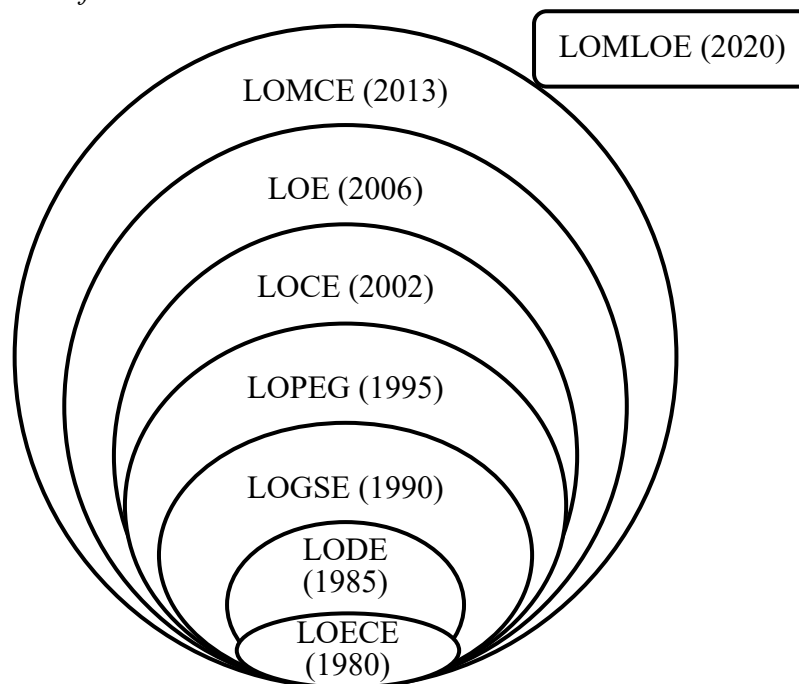
*Leyes educativas con influencia en las EOI en los últimos 50 años*

<b>Año</b>	<b>Nombre</b>	<b>Derogación</b>
1980	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)	Sí
1985	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)	No
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	Sí
1995	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (LOPEG)	Sí
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)	Sí
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)	No

2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	Sí
2020	Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)	Actual

**Figura 13**

*Leyes educativas con influencia en las EOI en los últimos 50 años*



La Gaceta de Madrid (1911) publicó la Real Orden, de 2 de enero de 1911, para la organización de las Escuela Central de Idiomas, que se instauró en primera instancia en Madrid. Las lenguas que podía estudiar el alumnado, habiendo un máximo de treinta estudiantes por grupo, eran inglés, francés y alemán, divididos en tres cursos anuales: 1) método directo (vocabulario y fonética); 2) gramática (primer curso); 3) gramática (segundo curso). Además, se podía optar a cursos complementarios relacionados con economía, tecnología, literatura u otras materias. Se fomentaban también las conferencias en las lenguas ofertadas para familiarizarse con la cultura de estos. La impartición de los cursos de idiomas podía ser por profesores españoles o extranjeros con nivel de hablante nativo y suficiente conocimiento cultural. El personal docente percibía 2000 pesetas de gratificación por grupo de alumnos, y 500 pesetas por cada grupo, habiendo un máximo de cuatro diarios. Había un director jefe de establecimiento propuesto por el ministerio competente que coordinaba los contratos del profesorado.

Más de medio siglo después apareció el Decreto 3135/1964, de 24 de septiembre, sobre creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao, debido al incremento de estudiantes en la Escuela Central de Idiomas (más de 6000 inscripciones y al menos 600 correspondientes a la enseñanza de español para extranjeros), único centro oficial en España de estas características hasta el momento. Se dispuso en el artículo primero de este decreto la configuración de los créditos presupuestarios para la creación de tres centros similares fuera de la capital (BOE, 1964). El Ministerio de Educación Nacional se ocupaba entonces de determinar las enseñanzas, implantar los cursos, adoptar las medidas necesarias y construir los edificios de las escuelas.

A partir de la Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de profesorado, y conforme lo dictado por la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE), se consideraron las enseñanzas de las EOI como especializadas, distinguiéndose dos niveles principales: 1) conocimiento de la lengua en comprensión y expresión oral y escrita; 2) capacitación profesional para labores como traductor o intérprete, entre otras. Para acceder al primer nivel era necesario tener el graduado escolar y, para el segundo, tener el título de bachillerato o tener el certificado del primer nivel superado. Por su parte, la plantilla de cuerpos docentes podía estar compuesta por catedráticos y profesores agregados, a veces extranjeros con carácter temporal. Para acceder a estos puestos era condición indispensable tener el título de licenciado, ingeniero o arquitecto. Cabe dejar constancia que todavía todas las competencias, normas y planes de estudio de enseñanzas especializadas estaban sujetos al correspondiente Ministerio de Educación y Ciencia.

En virtud también de la Ley 29/1981, el Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas, se ocupó de organizar con su legislación el primer grado de las EOI y lo dividió en dos ciclos diferentes: 1) elemental, de tres cursos (360 horas); 2) superior, de dos cursos (240 horas). Se abogaba en aquel tiempo por una metodología de orientación práctica orientada al progreso de la lengua objeto de estudio. Los contenidos mínimos eran establecidos por el Gobierno, pero las Administraciones

Educativas podían aprobar la distribución horaria según las particularidades de cada idioma y las necesidades del alumnado. Asimismo, era posible impartir los ciclos en régimen intensivo, siempre que no se superará la duración horaria asignada. Por otra parte, estaba permitido estudiar en régimen oficial o libre, obteniendo posteriormente la correspondiente certificación académica expedida por el Ministerio de Educación y Ciencia en nombre del rey.

Resulta cuanto menos relevante añadir que las tres leyes educativas siguientes que se instauraron en España no regulaban medidas novedosas referentes a las EOI: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes (LOPEG). La LODE estaba orientada a la modernización y racionalización de los tramos básicos de la educación (BOE, 1985, p. 6) con la regulación del derecho a la educación. En lo que respecta a la LOGSE, se centró en la ordenación del sistema educativo español con el primordial objetivo de proporcionar una formación plena a niños y jóvenes (BOE, 1990, p. 28927). La LOGSE dedica el artículo 50 de su ley para referirse brevemente a las enseñanzas de idiomas, redundando sobre lo que ya se había manifestado con anterioridad. Ha de destacarse el artículo 50.4. de la presente ley que señalaba lo siguiente: “En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del Estado” (BOE, 1990, p. 28935). Finalmente, la LOPEG se ocupaba de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Con relación a las EOI, se añadió un nuevo párrafo a la ley anterior que posibilitaba a los profesores de enseñanzas artísticas y de idiomas ejercer, indistintamente, en Educación Secundaria, en las Escuelas Oficiales de Idiomas o en alguna formación profesional específica (BOE, 1995, p. 33664).

Surgió años más tarde la sexta ley en poco más de treinta años, y la quinta de la democracia: la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE). Esta nueva ley derogó la Ley 29/1981 y comenzó a implementar modificaciones en todos los ámbitos educativos, incluyendo aquellos relacionados con las EOI. Se trataba de dar respuesta a los cambios tecnológicos que se estaban produciendo y adaptarse a las necesidades de una sociedad moderna de realidades complejas. Las EOI se adecuaron a

una perspectiva ajustada a lo establecido por el Consejo de Europa y, como consecuencia, la estructura quedó dividida en tres niveles: básico, intermedio y avanzado.

El artículo 50.1 de la LOCE puntualizaba, a diferencia de la LOPEG y de forma precursora lo siguiente: “En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, el de las lenguas cooficiales existentes en el Estado, así como la enseñanza del español como lengua extranjera” (BOE, 2002, p. 45202).

El acceso al estudio en las EOI estaba sujeto a poseer los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, tener el graduado escolar, el certificado de escolaridad o de estudios primarios. El profesorado debía pertenecer al grupo de catedráticos o profesores de las EOI, aunque se posibilitaba que otros cuerpos docentes del mismo nivel y especialidad pudieran ejercer la labor en esta institución. Es oportuno mencionar que, aunque los requisitos mínimos eran establecidos por el gobierno, las administraciones educativas comenzaban a alcanzar mayor potestad; podían impartir cursos de actualización de idiomas, formación de personas adultas, formación del profesorado, e incluso se abogaba más de dos décadas atrás por el fomento de la enseñanza a distancia. Asimismo, se ocupan de los efectos de certificación, posibilitando la homologación con los certificados del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional.

Trascurrido un año, se implantó Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, por el que se establecía la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOCE. Así pues, comenzó a ahondarse sobre la estructura y todas las características de las enseñanzas de idiomas de régimen especial: acceso, finalidades, ordenación, currículo, evaluación, promoción y permanencia, pruebas y certificados, autonomía pedagógica y profesorado. Con relación a la estructuración de los tres niveles, conviene enfatizar que cada nivel estaba desarrollado en dos cursos diferentes, alcanzando un total de 240 horas para básico, intermedio y avanzado. En el artículo 9 se presentó un apartado referente a la autonomía pedagógica, donde cada EOI, según las directrices de las administraciones educativas, debía formalizar su proyecto educativo, establecer departamentos de coordinación didáctica para cada idioma y desarrollar el currículo establecido a través de las programaciones. Se establecieron también una serie de disposiciones adicionales y

finales, entre las que se pueden destacar los requisitos de los edificios de las EOI y el acceso a las EOI con el diploma de español expedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y el director del Instituto Cervantes. El presente Real Decreto (2003) reconocía por entonces “el papel integrador que pueden desempeñar las escuelas oficiales de idiomas con la oferta de cursos de español para extranjeros” (BOE, 2003, p. 29783).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que actualmente se encuentra consolidada, avanzó en la regulación y organización de las EOI, adecuándose a los niveles recomendados por el Consejo de Europa. El capítulo séptimo está destinado a la enseñanza de idiomas y, durante sus cuatro artículos, se detallan la organización de este tipo de enseñanza, los aspectos de las EOI, los certificados y la correspondencia con otras enseñanzas.

El primer plano analiza la correspondencia de los niveles básicos, intermedio y avanzado de las EOI con los detallados por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001): A, B y C, subdivididos en A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Asimismo, se especifica que para cursar estas enseñanzas es necesario tener dieciséis años cumplidos o catorce si es un idioma diferente al que se esté cursando en la ESO. El segundo artículo se enlaza directamente con las EOI y añade que las administraciones educativas son las encargadas de regular los requisitos de las EOI, de integrar las enseñanzas a distancia y de ofrecer cursos de actualización de conocimientos de idiomas, de formación de profesorado y de formación de otros cuerpos profesionales. Asimismo, en disposición con lo reflejado en la ley anterior, en el artículo 60.2. se especifica de manera más concluyente que:

Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial (BOE, 2006, p. 47).

El siguiente punto de la LOE atiende a la certificación académica, disponiéndose que la superación de los niveles da derecho a obtener el certificado correspondiente. La evaluación es competencia del profesorado de las EOI, cuya regulación de las pruebas

terminales están sujetas a las administraciones competentes. Finalmente, el Gobierno, en acuerdo con las distintas Comunidades Autónomas puede determinar las equivalencias entre los títulos de las EOI y los existentes en el sistema educativo. En las disposiciones adicionales y respecto al ingreso en los cuerpos docentes de las EOI, se puntualiza agregando que es necesario el título de grado, la formación didáctica y la superación del proceso selectivo. Lo mismo ocurre con el cuerpo de catedráticos, siendo necesario que quienes opten a este puesto pertenezcan al cuerpo de profesores de las EOI.

Otra legislación consolidada más reciente se revela en el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles intermedio B1, intermedio B2, avanzado C1 y avanzado C2. Este real decreto supone una normativa única hasta la fecha porque define con detalle las enseñanzas y las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación. Asimismo, establece el currículo básico de los niveles intermedios y avanzados de todos los idiomas oficiales y cooficiales, fijándose así los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de cada nivel. Araujo (2016) sustenta que, a raíz de estas modificaciones, se produjo la oportunidad perfecta para eliminar las diferencias de las EOI en las distintas comunidades autónomas, así como ganar reconocimiento a nivel nacional e internacional. Para el presente trabajo resulta provechoso mencionar el artículo 2.22, sobre el acceso a la enseñanza de idiomas, que especifica lo siguiente:

Los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) de los niveles A1, A2, B1, B2, y C1 regulados en el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera (DELE)», permitirán el acceso, respectivamente, a las enseñanzas de régimen especial de español como lengua extranjera de los niveles Básico A2, Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 (BOE, 2017, p. 127775).

Se regulan también los traslados de centros y se otorga especial preeminencia a la garantía para la movilidad del alumnado entre las diferentes comunidades autónomas. Además, se establece un capítulo referente a los documentos de evaluación. En este contexto, los documentos oficiales a destacar son el expediente académico y las actas de

calificación. Por su parte, las calificaciones obtenidas en las pruebas de certificación se formulan como *apto* o *no apto*.

Por acontecimiento del anterior Real Decreto 1041/2017, año y medio después, resultó posible atender y explorar el Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. Este documento legislativo aspira a fijar los principios básicos de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles intermedios y avanzados; hecho que se contemplaba con anterioridad para los niveles básicos. Las administraciones educativas pertinentes siguen con la atribución de regular las pruebas de certificación, realizando su elaboración, administración y evaluación. Asimismo, se detallan pautas a seguir sobre el diseño, la elaboración, la administración y la evaluación de las pruebas, la publicación de resultados y el procedimiento de reclamación. Por último, y no por ello menos importante, conviene destacar que se atienden otros aspectos importantes concernientes a las partes de las pruebas evaluadoras, al alumnado de matriculación libre, al papel del profesorado y al alumnado con discapacidad.

La normativa educativa más recientes data de 2020 y no presenta novedades significativas con relación a las EOI. En primer lugar, el Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria, surge a raíz de la pandemia mundial derivada de la Covid-19, por la que se suspendió toda la actividad académica. Este Decreto-ley de urgencia adoptó medidas, de manera excepcional hasta el fin de la pandemia, y proporcionó competencias a las administraciones para contratar a funcionarios interinos, para modificar los criterios de evaluación y para adaptar la promoción de cursos del alumnado. En segundo lugar y último, no debe pasarse por alto la última ley de educación de nuestro país: la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta legislación vigente, que modifica la LOE pero no la deroga, trata de introducir nuevas reformas en la distribución de competencias en materias de educación. Así, en consecuencia de la gran evolución que han experimentado los sistemas educativos hasta llegar a la actualidad, impera la necesidad de ir actualizándose de manera permanente (BOE, 2020, p.122868). No obstante, en la ley que

nos ocupa, no son perceptibles actualizaciones, perfeccionamientos o modificaciones de todos los componentes educativos que pertenecen a las EOI.

### **4.3. La enseñanza de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas**

Tal como se ha reflejado con precedencia, 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 español para extranjeros ha experimentado un desarrollo notable (Robles Ávila, 2005). Esta autora apuntaba hace dos décadas en su artículo sobre el estado de la cuestión sobre la enseñanza español para extranjeros que, los estudiantes recién llegados a España tienen a su disposición una amplia oferta académica para aprender la lengua y la cultura: escuelas de enseñanzas privadas de ELE, académicas generalistas que ofrecen ELE, pequeñas academias de español, universidades con actividad ELE consolidada, otros agentes operativos especiales y las EOI.

Ante este trasfondo como escenario, resulta imperioso examinar el papel de las EOI en la enseñanza de español para extranjeros y cómo esta institución pública ha evolucionado a lo largo del tiempo. Para ello, en primer lugar y como base de este apartado, se presenta una exhaustiva revisión de la literatura sobre esta línea de investigación y qué tipo de estudios se han ido elaborando hasta el momento. A continuación, se atiende a la conceptualización estipulada de español para extranjeros para dar paso, consecutivamente, al papel crucial del profesorado y alumnado de ELE en las EOI. Por último, se presenta un análisis general de las características distintivas que posee el departamento de español de la EOI Jesús Maestro, a fin de esbozar de manera muy genérica las particularidades de los departamentos de ELE en este tipo de centros educativos.

#### ***4.3.1. Las investigaciones precedentes***

En cuanto a investigaciones empíricas referentes llevadas a cabo sobre las EOI, pueden citarse estudios que presentan mejoras didácticas y de innovación en esta institución (Pitarch Gil et al., 2009; Alonso, 2014; Torres Olalla, 2014; Ruíz Pastor, 2015;

Mira-Giménez, 2017; Calatayud Díez, 2019; Cancelas-Ouviña y Hurtado-Sierra, 2020; López Hervás, 2020; Nadales Bonilla, 2020; Noriega Pedrón, 2022). Por otro lado, también resulta sencillo localizar investigaciones sobre las EOI y la enseñanza de otras lenguas; especialmente del inglés (Reverter Oliver, 2023) o del francés (De la Maya Retamar y Mora Ramos, 2021), por mencionar algunos ejemplos.

Partiendo de estas premisas, surge la necesidad de explorar y localizar investigaciones que no solo aborden estudios aplicados en las EOI, sino que estén focalizados en el análisis de algún fenómeno relacionado con la enseñanza del español en esta institución. Cabe añadir que, pese a que son escasos los estudios existentes, algunos sí se centran en esta área de conocimiento (Marco, 1983; Caballero et al., 1989; Carbó Marro y Mora Sánchez, 2008; Sáez Martínez, 2008; Lucha Cuadros y Díaz, 2016; Carmona García, 2018; Asensio Pastor y Carmona García, 2019; Asensio Pastor et al., 2020; Mora Sánchez, 2020). Otros trabajos similares en este contexto se les atribuyen a Lanseros y Sánchez (2017; 2018) y Sánchez y Lanseros (2017), puesto que presentan varias propuestas didácticas relacionadas con enseñanza de español en las EOI y la aplicación de poemas en el aula.

Las propuestas derivadas del *I Encuentro del profesorado de español para extranjeros de Andalucía en 2017* fueron once y estaban enfocadas a la atención del alumnado inmigrante en las EOI. Una de ellas puede considerarse especialmente relevante para la temática de esta tesis doctoral, pues, se plantea:

El establecimiento de acuerdos de colaboración y trabajo conjunto con otras entidades dedicadas al español para inmigrantes. Estos abarcarían desde los propios centros de adultos (CEPER), los programas ATAL, las ONG e incluso, en el ámbito nacional e internacional, el propio Instituto Cervantes (Carmona García, 2018, p. 134).

En contextos educativos de enseñanza obligatoria se aprecian más iniciativas como las de Azorín Abellán (2019), que propone un plan de atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del español. En este estudio se plantean diferentes actuaciones, tales como una bienvenida más inclusiva, la aplicación de tutorías entre iguales, una mayor inversión para apoyo lingüístico y el establecimiento de vínculos con

la comunidad. Las conclusiones que aportan investigaciones destinadas a la integración lingüística de los inmigrantes no hispanos en las enseñanzas obligatorias (véase, por ejemplo, Inglés López, 2009; Vila et al., 2009; Goenechea et al., 2011; Del-Río-Fernández, 2015; Castilla Segura, 2017; García Medina, 2018; Boussif, 2019; Gómez Laguna y Leontaridi, 2020; Galloso Camacho, 2023; Boussif et al., 2024), no solo abordan las necesidades educativas de asumir responsabilidades compartidas, sino que además podrían tomarse como estudios modélicos de aplicabilidad en los contextos de las EOI.

En cuestiones de certificación, el título de español de las EOI aporta una oficialidad reconocida a nivel nacional, siguiendo asimismo las directrices del MCER en busca de reconocimiento europeo (Noriega Pedrón, 2022). Desde el año 2016, a través del marco normativo regulado por el artículo 10.3 de la Orden JUS/1625/2016, de 30 de septiembre, sobre la tramitación de los procedimientos de concesión de la nacionalidad española por residencia, los exámenes de certificación en las EOI son igualmente válidos para solicitar la nacionalidad; proceso inédito hasta la fecha, que actualmente sigue en desconocimiento de muchas personas y se obstaculizan muchos procedimientos y trámites administrativos.

Los solicitantes de nacionalidad española por residencia podrán acreditar el conocimiento básico de la lengua española mediante la aportación de los certificados oficiales de los niveles básico (A2), intermedio (B1) y avanzado (B2) de las enseñanzas de español como lengua extranjera expedidos por la correspondiente Administración educativa al amparo del Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los certificados a los que hace referencia el párrafo anterior serán aquellos expedidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por las Consejerías competentes en materia de educación en las correspondientes Comunidades autónomas, o por las Escuelas Oficiales de Idiomas (BOE, 2016, p. 72064).

No obstante, pese a que recientemente ha habido una reactualización en los criterios de certificación (BOE, 2017, 2019), ha de acentuarse la imperiosa necesidad de

otorgar mayor reconocimiento a dichos certificados, más aún a sabiendas que cada comunidad tiene su propia normativa (Noriega Pedrón, 2022). Por otro lado, sería provechoso obtener más alcance a nivel internacional, como los sistemas de certificación CELA, CELU, SIELE O DELE (Amorós y Moser, 2019). En esta aspiración, se podría tener en consideración variables importantes en la certificación, como las variedades lingüísticas del español: diatópicas, diastráticas, diafásicas y diacrónicas (Moreno Fernández, 2000).

Más allá del espacio destinado a la investigación y en aras de conectar la información antedicha con su aplicabilidad en las prácticas docentes, la enseñanza de ELE en las EOI atiende también a elementos singulares que podrían tenerse en cuenta: el concepto de español para extranjeros, el tipo de profesorado y alumnado que se observa en esta institución, y los rasgos característicos inherentes a los departamentos de ELE en las EOI.

#### ***4.3.2. El concepto de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas***

La enseñanza del español como lengua extranjera ha evolucionado y sigue haciéndolo hoy en día según los diferentes enfoques terminológicos que van surgiendo. Este hecho ha propiciado que este concepto comúnmente extendido haya adquirido otras conceptualizaciones a lo largo del tiempo. En el capítulo anterior se detallaron algunas concepciones referentes a la enseñanza de español para inmigrantes. Los cursos de español en las EOI están catalogados comúnmente como *español para extranjeros*. Siguiendo las definiciones del diccionario de la lengua española, este concepto se refiere a una persona “de un país que no es el propio” (RAE, s.f.). En la aspiración de explorar más este término, la OIM (2019) añade que se trata de “toda persona física que no tiene la nacionalidad del Estado en cuyo territorio se encuentra” (p. 87).

Entonces, ¿cuáles son las principales diferencias que se perciben entre los conceptos extranjero e inmigrante? Estos términos suelen generar controversia, puesto que, a ojos de una gran parte de la sociedad, significan lo mismo y pueden categorizarse como sinónimos. Pérez-Mínguez (2004) advierte que no se deben confundir los significados; la noción de inmigrante alude a cambios demográficos, mientras que la de extranjero está conectada con el ámbito jurídico. A efectos estadísticos las fuentes de

procedencia también son diferentes; los datos de inmigración son los nuevos registros de padrón y los de extranjería corresponden a cifras derivadas de los permisos de trabajo y de residencia.

De este modo nos encontramos con que una misma persona puede ser residente para el padrón, porque recientemente se inscribió en el registro de su municipio y, sin embargo, no ser residente para el Ministerio del Interior, porque no dispone del permiso de residencia o trabajo (Pérez-Mínguez, 2004, p. 12).

Barrutia Navarrete (2019) demuestra cómo ambas nociones se han politizado desde el ámbito de la comunicación y, por lo tanto, se ha extendido ese significado en la sociedad, incluyendo así cifras de población extranjera en estudios sobre población inmigrante.

Habiendo tratado previamente el concepto de inmigrante como hiperónimo de todas las personas refugiadas, desplazadas y solicitantes de protección internacional, en este proyecto se considera la palabra inmigrante como hipónimo de extranjero (Penadés Martínez, 2023), dado que un concepto está implícito en el otro. Esta taxonomía de hiperonimia-hiponimia podría traducirse a sabiendas que los cursos de español para extranjeros en las EOI engloban, en su totalidad, a la inmigración en todas sus vertientes posibles. Es sorprendente la declaración, por ejemplo, de algunos docentes de español en las EOI que han relatado lo siguiente:

En ocasiones docentes de español de la misma institución educativa en centros urbanos y que cuentan con una larga experiencia docente me preguntan si en mis clases tengo inmigrantes, como si se estuviera dando por sentado la diferencia entre alumnado extranjero / alumnado inmigrante (...) ¿es que estas escuelas no contemplan la nueva realidad multicultural? (...) ideas como estas, sobre las que parecen pesar ante todo las diferencias económicas y prejuicios etnocéntricos, llegan incluso a la conciencia de determinados alumnos (Sáez Martínez, 2008, p. 554).

Quizás, estos hechos pueden trascender de la propia denominación tan limitada que suele aparecer en las distintas legislaciones sobre las EOI: “cursos de español para

extranjeros” (BOE, 2006). Ahora bien, es cierto que esta reflexión profesional manifiesta la necesidad de reconocer y abordar la realidad multicultural en instituciones públicas como las EOI. A partir de entonces, se podrá garantizar una educación basada en el respeto y la integración de todas las personas presentes en el aula, sin importar las procedencias, lenguas maternas, religiones o estatus económico.

#### ***4.3.3. El profesorado de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas***

El papel del profesorado de español en las EOI, al igual que ocurre en todos los procesos de enseñanza, es crucial para el éxito de los programas curriculares y los cursos de ELE en estos centros; también lo es para la integración lingüística de los aprendientes en un nuevo modelo de sociedad. A continuación, se presenta información concerniente a los docentes de español en las EOI y algunos estudios relevantes que permiten conocer cómo es el perfil del profesorado en estas enseñanzas.

Resulta trascendente atender al trabajo pionero y esclarecedor de Muñoz-Basols et al. (2017). En este estudio se analiza el perfil laboral, formativo e investigador del profesorado de español LE o L2 y se aportan, entre otras variables, datos cuantitativos y cualitativos de los contextos docentes en relación con la trayectoria laboral. Se encuestaron a 1675 docentes de español para ver su desempeño profesional en diferentes contextos: academias, Instituto Cervantes, otros, primaria, secundaria y universidad. Dentro de este gran marco analizado, se hace referencia al profesorado de ELE en las EOI dentro de la variable *otros*, junto a profesores de clases particulares, de enseñanza virtual o de centros de personas adultas. De todos los informantes partícipes en esta esclarecedora investigación, 455 usuarios seleccionaron estos contextos educativos, lo que supone el 27% con respecto al total. Estas cifras sugieren, además, que el profesorado de ELE en las EOI conforma una mínima parte de todas posibilidades que ofrece esta profesión. El futuro del profesorado de español en los propios países hispanohablantes es complejo en cuanto a oportunidades se refiere y, por ende, aparece la necesidad de emigrar a otros lugares en busca de mejoras laborales (Muñoz-Basols et al., 2017).

Enmarcado en un proyecto de investigación y desarrollo, se analizó la formación del profesorado para inmigrantes en diferentes contextos educativos, incluidas las EOI (Níkleva y García-Viñolo, 2023). Este artículo refleja cómo los profesores de español en

sus centros de trabajo no suelen estar formados para trabajar en contextos migratorios; participaron 151 docentes de todos los contextos educativos y un 8.4% se asocian con docentes de español en las EOI.

Ambos estudios reseñados invitan a pensar cómo es el perfil docente del profesorado de ELE en las EOI. Los departamentos de español suelen estar compuestos por personal cualificado con estudios universitarios que deben estar obligatoriamente en disposición del máster universitario que habilita para impartir docencia, además de haber superado un proceso selectivo de ingreso, publicado por cada comunidad autónoma, exceptuando para las localidades de Ceuta y Melilla al estar a cargo de la subsecretaría central (BOE, 2022). A pesar de que hace una década Muñoz-Basols et al (2014) aseguraban un aumento en el número de puestos para docentes de ELE a nivel mundial, resulta llamativo que el crecimiento de profesores de ELE en las EOI durante los últimos años haya sido prácticamente insignificante, llegando incluso a mostrar tendencias equivalentes y decrecientes, según las cifras expuestas por las estadísticas del Ministerio de Educación sobre el profesorado y otro personal en las enseñanzas no universitarias.

La tesis doctoral de Ruíz Pastor (2015) arroja luz sobre las percepciones y prácticas del profesorado de todos los idiomas de las EOI de Málaga con respecto a la autonomía de aprendizaje. En esta investigación se concluye, entre otras variables, que el equipo docente de las EOI suele considerarse a sí mismo como mediadores, guías, facilitadores y motivadores del aprendizaje de un segundo idioma. Por otro lado, viene siendo frecuente que los profesores de las EOI estén formados en tareas de evaluación y certificación, ya que las EOI persiguen la doble función de enseñar idiomas y de proporcionar certificados oficiales alineados con el MCER (Rodríguez, 2018). Estas apreciaciones contribuyen a una reflexión profunda sobre cómo se autoperceben los profesionales de la enseñanza de idiomas en estos entornos formativos y las tareas que habitualmente desempeñan.

En busca de retos y desafíos de la profesión, el trabajo de Ramírez y Vecino (2023) pone de manifiesto la necesidad de que los estudiantes del máster de profesorado y futuros profesores de español en las EOI puedan ser formados por profesionales con competencias en innovación y formación. Tras hacer referencia al máster necesario para

ser profesor de español en las EOI, es necesario saber las directrices que el artículo 13.8 del Real Decreto 276/2007 especifica:

Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas se deberán reunir los siguientes requisitos: a) estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o título de Grado correspondiente, u otros títulos equivalentes a efectos de docencia; b) Estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 2007, p. 15).

La formación pedagógica y didáctica que indica la LOE es el ya mencionado máster universitario oficial de profesorado o el equivalente CAP. Por otro lado, los másteres centrados en la enseñanza específica de ELE, que están disponible en muchas universidades y centros de formación, no adquieren validez al respecto. Esta coyuntura ha generado debate entre los profesionales de español, pues, podrían advertirse incongruencias en los requisitos exigidos. Los planes de estudios en los másteres de ELE, pese a no presentar muchas similitudes entre sí, están compuestos por una gran variedad de asignaturas focalizadas en la enseñanza de la lengua y la cultura hispanas (Castellano Merino et al., 2016); igualmente muchos disponen de materias concretas sobre la enseñanza de ELE en entornos específicos como la inmigración (Llorente Puerta, 2018).

Por otra parte, los planes formativos en los másteres del profesorado varían considerablemente según los ámbitos de interés (López Ramos et al., 2020), y apenas se oferta formación sobre la enseñanza de idiomas y mucho menos cuando se trata de la docencia de ELE. Ante estos acontecimientos, Cancelas Ouviaña (2014) invitaban hace diez años a reflexionar sobre “la conveniencia de que este profesorado reciba una formación inicial específica que le permita realizar su futura labor como docente en las EOI con eficacia y solvencia y ocupar un vacío existente” (p. 27). En efecto, se evidencia así un desajuste entre la formación de los futuros docentes y la realidad laboral (Níkleva y Contreras-Izquierdo, 2020).

#### ***4.3.4. El alumnado de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas***

En el marco de las cuestiones más relevantes sobre el español en las EOI, ha suscitado interés asimismo cuál es el tipo de alumnado que estudia ELE en las EOI y cuáles son los porqués que sostienen para acudir a esta institución. Aun siendo complicado encontrar investigaciones que incidan sobre el estudiantado de las EOI, mucho más complejo resulta hallar estudios sobre el alumnado de español en estos centros. Atendiendo a las razones del estudiantado para estudiar el idioma español en las EOI, es conveniente repasar los siguientes motivos:

Muchos llegan porque los matricula un conocido, otros por los horarios, algunos porque quieren un título, otros porque piensan que es una escuela o academia barata, otros porque desean, como ellos dicen, hablar español correcto y otros llegan tras tener conocimientos de español por prueba de acceso (...) (Sáez Martínez, 2008, p. 555).

Cabe entonces la posibilidad de cuestionar, como decía Cancelas Ouviaña (2014), que “la única motivación de los estudiantes de las EOI es aprender un idioma” (p. 20), pues, no queda claro que el aspecto afectivo, como la motivación por estudiar español, sea un atributo característico de este tipo de alumnado, sino más bien responde a razones de necesidad.

Se procura conocer qué tipo de alumnado asiste a las clases de español en las EOI, la heterogeneidad es visiblemente manifiesta. El alumnado de alemán, por ejemplo, suele ser muy heterogéneo en cuanto a las edades, la formación académica y los sectores profesionales; también en el plano cognitivo suele estar interesado y motivado por la lengua (Díaz Ortega, 2005). En palabras de Carmona García (2018), este carácter heterogéneo de los estudiantes se acentúa en las clases de español, debido fundamentalmente a rasgos étnicos, culturales, lingüísticos, sociales y religiosos. Por ende, el aula de ELE en las EOI se entiende como un espacio enriquecedor y diverso en función también de la formación previa, las procedencias, las lenguas maternas, las culturas y creencias, los estilos de aprendizaje, las situaciones jurídicas y laborales, el nivel de dominio del español, los planes de futuro y las dificultades económicas que manifiesta el estudiantado (Carmona García, 2018).

La investigación de Asensio Pastor y Carmona García (2019) refleja en la EOI de Granada que, pese a existir preeminencia de estudiantes marroquíes, las orígenes y lenguas maternas en los cursos de ELE son muy diversas, superando la veintena de procedencias. Asimismo, la categorización de los estudiantes puede simplificarse en cuatro grupos marcados: extranjeros con recursos socioeconómicos, inmigrantes, refugiados o solicitantes de asilo y estudiantes becados. Ahora bien, cabe recordar que el perfil del alumnado depende en gran medida de cada centro educativo y del espacio geográfico en el que este se encuentre; así, por ejemplo, es común encontrar en la EOI de San Roque muchos estudiantes de Reino Unido debido a su proximidad con Gibraltar (Carmona García, 2018).

Como consecuencia a lo antedicho, Carmona García (2017) expone que el alumnado tipo demanda a los profesores unas necesidades específicas con especial diligencia al multilingüismo y la multiculturalidad en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, Pernas Izquierdo (2009) proponía a las EOI como una institución ideal para promover el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la cohesión social y el entendimiento armónico de una ciudadanía democrática.

En suma, los escasos trabajos sobre esta temática revelan una diversidad total sobre las motivaciones y perfiles. La heterogeneidad en estos entornos educativos no solo debe tenerse en cuenta para proporcionar una atención efectiva basada en las necesidades de los estudiantes, sino que además es el reflejo de una sociedad globalizada y diversa, donde los movimientos migratorios no dejan de influir en la configuración de los programas académicos.

#### ***4.3.5. El departamento de español para extranjeros de la EOI Madrid Jesús Maestro***

Con el propósito de tener un mayor acercamiento a las labores que se realizan en los departamentos de ELE en las EOI, este último módulo del capítulo pretende describir las características departamentales de la EOI Jesús Maestro de Madrid. Se ha seleccionado este centro por su condición de ser el más antiguo, dado que heredó las funciones que pertenecían inicialmente a la Escuela Central de Idiomas de Madrid (Cancelas Ouviaña, 2014). La EOI Jesús Maestro se identifica, según se refleja en su

página corporativa, como un centro con más de 110 años de experiencia; posee un claustro de profesores y formadores de más de 105 personas, recibe entre 6000 y 8000 estudiantes cada curso, y se imparten 21 idiomas diferentes distribuidos en más de 320 grupos. No obstante, es crucial evitar la generalización y conviene no caer en la tentación de comparar su estructura y tareas con las de otras EOI repartidas a lo largo y ancho del territorio nacional.

A pesar de que la EOI Jesús Maestro puede ser un modelo de referencia, los datos previamente presentados en el estado de la cuestión del presente proyecto han evidenciado una marcada multiplicidad entre los centros de esta institución pública. En primer lugar, esto no solo se debe a que las competencias en materia educativa pertenecen a cada comunidad autónoma (Noriega Pedrón, 2022), sino también porque sería un error entender que todos los departamentos de ELE operan en un sentido uniforme. Es frecuente encontrar múltiples diferencias con relación a los elementos que concurren en los contextos educativos de dichos departamentos: las instalaciones, los materiales, los recursos y actividades propuestas, las ofertas académicas, los aspectos metodológicos, e incluso el profesorado y alumnado tipo.

Durante el curso académico 2022/2023, la EOI Jesús Maestro impartió 33 cursos de español para extranjeros en horario matutino o vespertino, desglosados de la siguiente manera: A1(6), A2 (4), B1 (6), B2.1 (6), B2.2 (6), C1 (3) y C2 (2) (Imagen 13). Si se continúa con la exploración de la Imagen 12, puede comprobarse una amplia oferta formativa de español en cuanto a niveles y tipología. En primer lugar, los niveles más ofertados son los intermedios (B1 y B2), seguidos de los niveles básicos (A1 y A2), y muy por debajo los avanzados (C1 y C2). Los cursos del nivel A1 están compuestos por 90 horas totales con clases de 90 minutos, mientras que el resto de los niveles ascienden a 135 horas y sesiones de dos 2 horas y 15 minutos. En cuanto a la duración a lo largo del curso académico, pueden apreciarse cursos anuales o cuatrimestrales, con dos o cuatro sesiones por semana, respectivamente. Asimismo, es posible encontrar cursos en formato presencial o semipresencial, viéndose estos últimos exclusivamente a partir de los niveles B2. Los cursos semipresenciales se apoyan en una plataforma virtual como herramienta de trabajo proporcionada por la Comunidad de Madrid, en la que se comparten los materiales y recursos necesarios para el desarrollo del aprendizaje.

## Imagen 12

### Oferta educativa de español en la EOI Jesús Maestro. Curso académico 2022/2023



Escuela Oficial de Idiomas de  
Madrid-Jesús Maestro  
VICEPRESIDENCIA, CONSEJERÍA  
DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES

#### OFERTA HORARIA CURSO 2022 - 23



Idioma	Nivel	Modalidad	Día	Hora	Horas totales	Precio	Pago	Observaciones
Español como lengua extranjera	A1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	9:00-10:30	90	207€ (19€ + 188€)	QR 454 QR 1286	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	10:30-12:00	90	207€ (19€ + 188€)	QR 454 QR 1286	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	11:30-13:00	90	207€ (19€ + 188€)	QR 454 QR 1286	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	12:30-14:00	90	207€ (19€ + 188€)	QR 454 QR 1286	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	16:00-17:30	90	207€ (19€ + 188€)	QR 454 QR 1286	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	18:30-20:00	90	207€ (19€ + 188€)	QR 454 QR 1286	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A2	Presencial	Lu Mar Miér Jue	9:00-11:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A2	Presencial	Martes y jueves	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	A2	Presencial	Lu Mar Miér Jue	16:00-18:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	A2	Presencial	Lunes y miércoles	18:30-21:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	B1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	9:00-11:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B1	Presencial	Lunes y miércoles	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	B1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	16:00-18:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B1	Presencial	Lunes y miércoles	18:30-21:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	B1	Presencial	Martes y jueves	18:30-21:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	B2.1	Semipresencial	Martes y jueves 9:00-11:30 + Aula virtual 5horas		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.1	Presencial	Martes y jueves	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	B2.1	Semipresencial	Martes y jueves 16:00-18:30 + Aula virtual 5horas		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.1	Semipresencial	Lunes y miércoles 16:00-18:30 + Aula virtual 5horas		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	18:30-21:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.2	Semipresencial	Martes y jueves 9:00-11:30 + Aula virtual 5horas		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.2	Presencial	Lu Mar Miér Jue	9:00-11:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.2	Presencial	Lunes y miércoles	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	B2.2	Presencial	Lu Mar Miér Jue	16:00-18:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.2	Semipresencial	Lunes y miércoles 18:30-21:00 + Aula virtual 5horas		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	B2.2	Semipresencial	Lunes y miércoles	18:30-21:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Añual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	C1	Presencial	Lu Mar Miér Jue	9:00-11:30	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Cuatrimestral (septiembre-diciembre)
Español como lengua extranjera	C1	Presencial	Lunes y miércoles	11:30-14:00	135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	C1	Semipresencial	Martes 18:30-21:00 + Aula virtual 2h30		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	C2	Semipresencial	Lunes 11:30-14 + Aula virtual 2h30		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)
Español como lengua extranjera	C2	Semipresencial	Martes 18:30-21:00 + Aula virtual 2h30		135	269€ (19€ + 250€)	QR 454 QR 1361	Anual (septiembre-mayo)

Nota. Recuperado de la página corporativa de la EOI Jesús Maestro.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua se lleva a cabo desde un enfoque metodológico intrínsecamente orientado a la acción comunicativa (Larsen-Freeman, 2000), a través de actividades centradas en la interacción comunicativa y con recursos que fomentan la adecuación sociocultural y sociolingüística (EOI Jesús Maestro, 2023b). Las actividades se llevan a cabo con el apoyo de diferentes libros de textos (Tabla 11) que, en ningún caso, operan como programas académicos, sino más bien como herramientas útiles complementarias.

**Tabla 11**

*Libros de texto del departamento de español EOI Jesús Maestro*

<b>Niveles</b>	<b>Libros de texto</b>
<b>A1</b>	Aula Internacional 1+. Editorial Difusión Bitácora 1, nueva edición. Editorial Difusión Español en Marcha 1. Editorial SGEL
<b>A2</b>	Agencia ELE. Editorial Difusión Aula Internacional 2. Editorial Difusión Español en Marcha 2. Editorial SGEL
<b>B1</b>	Aula Internacional 3. Editorial Difusión
<b>B2.1</b>	Aula Internacional 4+. Editorial Difusión Aula 5. Editorial Difusión Español en Marcha 4 (primera parte). Editorial SGEL
<b>B2.2</b>	Aula Internacional 5+. Editorial Difusión Español en Marcha 4 (segunda parte). Editorial SGEL Etapas Plus B22. Editorial Edinumen
<b>C1</b>	Etapas Plus C1. Editorial Edinumen Vitamina C1. Editorial SGEL
<b>C2</b>	Nuevo Prisma C2. Editorial Edinumen DELE superior C2. Editorial Edelsa Punto Final. Editorial Edelsa Gramática española avanzada. Editorial ELE creación (libro de apoyo)

*Nota.* Adaptado de la programación didáctica de español EOI Jesús Maestro. Curso 2023/2024.

Finalmente, con referencia a los estudiantes de español que predominan en este centro, la programación general anual 2023/2024 de la EOI Jesús Maestro expone que “las diferencias económicas entre ellos son muy acusadas: desde personal de las embajadas y multinacionales extranjeras radicadas en Madrid hasta inmigrantes con pocos recursos y baja cualificación profesional” (EOI Jesús Maestro, 2023a, p. 31). Sin embargo, se añade que todavía no se ha hecho un estudio sistemático del alumnado para comprobar su perfil y las razones por las que estudian en esta escuela.

El artículo de Santos Gargallo y Chaparro (2014) hace justamente una década, presentó una investigación con los estudiantes de español en la EOI Jesús Maestro de nivel intermedio B1 y B2, sobre sus creencias y actitudes ante los errores y técnicas de corrección. Este estudio, además, presenta un perfil representativo de la muestra obtenida y compuesta por 143 informantes de los niveles mencionados. Algunas de las particularidades que podrían subrayarse con relación al perfil de los informantes son (Santos Gargallo y Chaparro, 2014, p. 122):

- El rango de edades preponderantes se situaba entre 20 y 39 años (79.8%): de 20 a 29 años (46.2%) y de 30 a 39 (33.6)
- El sexo femenino componía casi la totalidad de la muestra encuestada (81.2%)
- Se registraron 31 nacionalidades diferentes, predominando Polonia (13.3%), Bulgaria (9.8%), Italia (8.4%) y China (8.4%)
- Más de la mitad de los partícipes poseían estudios superiores (58%) y el 46.6% domina el inglés

- El 70.4% de los estudiantes llevaba más de un año en España y el 66.7% no había estudiado con anterioridad la lengua española
- Las razones por las que aprendían español fueron variadas: para llegar a hablar como un nativo, para seguir estudiando o para encontrar trabajo, entre otras

## Capítulo 5. Fundamentación Metodológica

En el presente capítulo se abordan, desde un punto de vista teórico, dos apartados que guían el enfoque de la investigación. En primer lugar, se realiza una exploración sistemática de los paradigmas habituales en investigación educativa, destacando sus diferencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Además, se subraya la utilidad de una perspectiva unificada que combine métodos cuantitativos y cualitativos, obteniendo una visión más completa y complementaria.

El segundo apartado versa sobre el paradigma pragmático o de integración de enfoques. Se destacan las ventajas que ofrece este método para el proyecto de tesis, haciendo hincapié en su flexibilidad y capacidad para proporcionar un punto de vista profundo e integral de los fenómenos estudiados. Por ello, se concretan las particularidades de ambos métodos con la encuesta y la entrevista como herramientas de investigación, además de puntualizar en los análisis descriptivo y crítico del discurso como enfoques analíticos referentes en el proyecto de doctorado.

### 5.1. Los paradigmas tradicionales

Tomando como ejemplo las palabras de Kerlinger y Lee (2002), una investigación científica debe ser sistemática, controlada, empírica, amoral, pública y crítica, de los fenómenos naturales, y debe estar guiada por la teoría y las hipótesis sobre las presuntas relacionadas entre estos fenómenos. En la aspiración de contribuir al conocimiento científico, se ha pretendido en todo momento entender la complejidad y las características del propósito de la investigación desde un punto de vista educativo. Bisquerra Alzina

(2004) señala que la investigación educativa “está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (p. 38).

En esta inclinación, se analizaron los diferentes paradigmas de investigación educativa para ver cómo se podían relacionar con los objetivos del presente estudio. El término paradigma fue acuñado por Kuhn (1962) y puede definirse como una perspectiva teórica compartida y reconocida por la amplia comunidad de científicos de una determinada disciplina. Aunque el esclarecimiento del concepto paradigma podría abarcar varias páginas, es pertinente aclarar que a lo largo de la historia se ha acontecido a eternos debates entre los paradigmas y enfoques educativos en la investigación social. Numerosos investigadores (Patton, M., 1980; Heron, J. y Reason, P., 1997; Mateo, J., 2000; Martínez, F., 2002; Lukas, J., y Santiago, K., 2004; Cook, T. y Reichardt, C., 2005; Guba, E., y Lincoln, Y., 2005; Creswell, J., 2008, 2009) han presentado estudios referentes a esta temática.

Tradicionalmente los tres paradigmas precursores en la investigación han sido: 1) positivista; 2) interpretativo; 3) crítico o sociocrítico. Meza (2015) afirma que el positivismo es una corriente influyente que postula como válido únicamente el conocimiento proveniente de ciencias empíricas. Por su parte, a raíz de las palabras de Schuster et al. (2013), el modelo interpretativo intenta comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos intervinientes. Así, como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas, surge el paradigma sociocrítico. Se originó, según Arnal et al. (1992), a partir de estudios comunitarios y de investigación participante. Alvarado y García (2008) consideran esta vertiente como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico, cuya finalidad “es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a problemas generados por estas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes” (p. 189).

Las denominaciones aportadas por Rico y Lorenzo (2006), en función a las atribuciones propuestas por la comunidad científica, conciernen al paradigma positivista como cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico. El interpretativo ha sido considerado simbólico, cualitativo, naturalista,

humanista y fenomenológico. Finalmente, el crítico ha figurado como comprometido, naturalista y ecológico.

Según los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, dichos paradigmas presentan también notables diferencias. El primero se centra en descubrir o desarrollar leyes universales para explicar y comprender una realidad objetiva mediante una metodología fundamentalmente experimental y cuantitativa. El segundo persigue comprender e interpretar una realidad subjetiva, dinámica, holística, construida y divergente a través de una metodología cualitativa e inductiva. El tercero pretende superar los paradigmas anteriores analizando una realidad compartida e identificando potenciales de cambio, con una metodología participativa, sociocrítica y orientada a la acción.

Para Santamaría (2013) los aspectos principales que determinan el proceso investigador son los supuestos paradigmáticos de los que se parte, la naturaleza del fenómeno estudiado, las preguntas de investigación formuladas y la metodología que se va a usar. Tradicionalmente, como bien se puede considerar, los enfoques de investigación han sido cuantitativo y cualitativo. Estos enfoques se corresponden con los paradigmas o visiones mencionados, estando el positivista asociado con el punto de vista cuantitativo y las representaciones interpretativas o sociocríticas relacionadas con la investigación cualitativa.

Los objetivos presentados para esta tesis doctoral persiguen una doble perspectiva, pues, se considera fundamental la aportación de datos numéricos que justifiquen el contexto detectado, pero también resulta conveniente conocer las perspectivas de los agentes implicados en la investigación desde el prisma cualitativo. Por tanto, se optó por unificar ambos enfoques consiguiendo una visión más amplia y complementaria de la temática analizada.

## **5.2. El paradigma pragmático o de integración de enfoques**

Más allá de los debates entre toda la información referida a los paradigmas y enfoques, el actual estudio le otorgó especial atención al paradigma pragmático, o también conocido como integración de enfoques. En las últimas décadas, un creciente número de investigadores ha planteado la posibilidad de unir en el mismo estudio ambos

enfoques, dando lugar así a esta nueva propuesta (Teddlie y Yu, 2007; Leech y Onwuegbuzie, 2009; Tashakkori y Teddlie, 2010; Creswell y Plano, 2011).

Cook y Reichardt (2005), destacados representantes de este nuevo aspecto metodológico afirman que el empleo complementario del enfoque cualitativo y cuantitativo o la práctica conjunta, contribuye a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método; el argumento no debe centrarse en lo antagónico, pues, lejos de ser incompatibles los dos tipos de conocimientos resultan complementarios. Ortiz-Ruiz (2023) señala que la principal preocupación de los paradigmas pragmáticos es que la investigación describa los métodos utilizados en detalle.

Emerge así con más influencia el enfoque integrador de la metodología mixta, una evolución que se ha visto enfatizada exponencialmente en los últimos veinte años (Fabreguès et al., 2021). El enfoque metodológico mixto permite integrar las perspectivas cuantitativas y cualitativas a través de la flexibilidad, la naturaleza del fenómeno y la densidad analítica (Bagur et al., 2021), siendo escasas todavía las investigaciones que optan por la fusión de ambos enfoques (Borglin, 2015). Las ventajas del enfoque mixto, según Vega-Malagón et al. (2014), son la complementariedad y la ampliación de la comprensión teórica y de las fronteras del conocimiento, aunque requiere de mayor capacitación del investigador y está en ocasiones supeditado a los prejuicios de los lectores. Zulay (2011) respalda la viabilidad de una investigación con un planteamiento mixto en el ámbito pedagógico, sobre todo cuando existe intención de los investigadores por otorgar voz a los participantes, más allá de la obtención de datos numéricos.

Siguiendo las pesquisas teóricas reflejadas justo arriba, se optó en esta investigación por una metodología con un enfoque pragmático, dado que facilitaría la confección de un estudio combinando métodos mixtos. De esta manera, se pretendía evitar el uso de conceptos y teorías metafísicas y, por el contrario, se buscaba una filosofía de la investigación centrada en la práctica y la aplicación de esta. En esta pretensión, desde el punto de vista ontológico, lo útil en el estudio para explicar un fenómeno es el conocimiento científico y verdadero. La naturaleza epistemológica persigue una investigación subjetiva y se relaciona directamente con los participantes objeto de estudio. Finalmente, a la naturaleza metodológica de la investigación se le atribuye una doble perspectiva adherida al enfoque mixto: 1) generalización de los resultados desde el

punto de vista cuantitativo; 2) profundización de los resultados desde una visión cualitativa en algunos fenómenos concretos.

Larsen-Freeman y Long (1994) tres décadas atrás advertían que no es conveniente centrarse en la delimitación de uno de los enfoques, sino más bien en el objetivo del estudio, pues, durante el proceso de investigación no existen tantas incompatibilidades entre ambos. Cabe recordar las palabras de Dörnyei (2007) al declarar que no todo vale en el enfoque mixto, pues, resulta necesario especificar bien las metodologías y la recopilación de los datos utilizados. Pellegrinelli (2017, p. 151) añade que el enfoque cuantitativo proporciona una perspectiva general de la temática estudiada mientras que el cualitativo invita a tener una interpretación mucho más detallada.

De acuerdo con lo manifestado por estos autores, se decidió focalizar la atención en los objetivos del proyecto. En la aspiración de cumplir con lo establecido, y tras haber analizado el estado de la cuestión en la primera fase del proyecto de tesis, se integraron ambos enfoques secuenciados en fases de la investigación de la siguiente manera. Puede volver a verse las partes del proyecto ELEOI en el inicio de este manuscrito:

1. Análisis del estado de la cuestión a nivel macroestructural con los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
2. Análisis cuantitativo a nivel macroestructural mediante la recopilación de datos precisos, acotados y delimitados sobre la única y objetiva realidad de la investigación. El principal fin investigador es deductivo, pues, se persigue la obtención de resultados generalizados para posteriormente llegar a otros más específicos. La información obtenida está basada en datos descriptivos –numéricos y porcentuales– a partir de la información recolectada en la encuesta.
3. Análisis cualitativo a nivel microestructural con un planteamiento abierto y un método inductivo; se pretende sacar conclusiones generales a partir del análisis de contenidos específicos que se han conseguido mediante la aplicación de entrevistas y el análisis crítico del discurso.

En la aspiración de esclarecer la metodología utilizada en el enfoque mixto, Hamui-Sutton (2013) propone cuatro de los modelos más utilizados hasta el momento en educación médica; aplicable también a otros ámbitos educativos: 1) para desarrollar instrumentos; 2) explicativo o aclaratorio; 3) de triangulación; 4) de transformación longitudinal. En base a esta clasificación, el presente proyecto de tesis se asocia con el último, pues, se recogen datos en múltiples momentos, se incluye más de una población, se utilizan varios métodos de comunicación y diferentes estrategias recopilación de datos.

Onwuegbuzie y Leech (2006) diferencian los modelos mixtos de los métodos mixtos. En el primer caso, los diseños cuantitativos y cualitativos se combinan en la misma etapa de investigación, mientras que en el segundo se ajustan en fases diferentes. Este proyecto de tesis se relaciona con un método mixto, ya que se comienza con la aplicación de la encuesta para dar paso, una vez finalizada esta parte, a la realización de las entrevistas.

En el diseño de la investigación mixta existe igualdad de estatus porque únicamente varía el orden de secuencialidad, sin prevalecer un método sobre otro. De hecho, podrían redactarse dos tipos de investigaciones heterogéneas y simultáneamente complementarias. Por lo tanto, no solo se aboga por la integración de ambos enfoques según refleja el paradigma pragmático, sino que se centra, además, en otorgar un papel esencial y activo a cada método empleado durante el estudio. Los métodos, y así lo declara Stockemer (2018), “son el pan de cada día en la investigación social empírica” (p.2). Se espera que la inclusión de ambos favorezca la precisión y el éxito del presente proyecto. Kircher y Hawkey (2022) sostienen que, siempre que los métodos se integren desde las primeras fases de planificación y de diseño de la investigación hasta el análisis y la interpretación de los resultados, los enfoques mixtos permitirán una comprensión mucho más minuciosa que la que podría ofrecer cualquier otro método por sí mismo.

### **5.3. El método cuantitativo**

La finalidad de este primer enfoque en la investigación ha sido conseguir la generalización, es decir, buscar y encontrar regularidades globales a partir de muestras estadísticamente representativas. Se ha realizado un trabajo de campo centrado en lo macroestructural generalizable a la situación de la didáctica de ELE en las EOI de España.

El límite ideal ha estado encaminado a buscar patrones y conductas que permitan identificar tendencias actuales y analizar las incertidumbres del fenómeno analizado.

Anteriormente se indicó que la investigación cuantitativa se asocia con el paradigma positivista, ya que suelen planificar procesos metodológicos centrados en las ciencias exactas y naturales (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 83). Por ende, lo realmente importante es “la medición y la estadística con el principal fin de formular tendencias, plantear hipótesis y construir nuevas teorías” (Orozco, 1997, p. 31).

En este propósito, la primera parte del estudio que se presenta es un diseño cuantitativo no experimental con carácter exploratorio y descriptivo, cuyo fin primordial es describir la situación detectada y los fenómenos observados con relación a las enseñanzas de ELE en las EOI a partir de un cuestionario que proporciona una recogida de información generalizada. Según Toledo-Pereyra (2012) el diseño no experimental no considera los efectos de los factores externos y, por ende, es más sencillo contrastar las diferencias entre los agentes implicados en el estudio. Para Mateo (2004), las fases de realización de investigaciones descriptivas son identificar el problema, establecer los objetivos, seleccionar la muestra, diseñar los sistemas de recogida de datos y analizarlos.

Teniendo en cuenta que las investigaciones pueden incluir varios alcances, el presente estudio cuantitativo persigue una perspectiva exploratoria en su comienzo y descriptiva en su desarrollo y final. Las investigaciones exploratorias examinan un tema poco abordado hasta el momento, mientras que el descriptivo se ocupa de especificar características de los fenómenos estudiados (Sampieri et al. 2010). Además, la combinación de estos estudios inferenciales se considera oportuno para valorar las autopercepciones de los profesionales de la educación (Mouchritsa et al., 2022).

### ***5.3.1. La encuesta***

Si bien la perspectiva cuantitativa se puede llevar a cabo por muchas rutas utilizando herramientas y técnicas de investigación diferentes, la encuesta siempre ha sido uno de los métodos de investigación referentes en ciencias sociales (Alvira Martín, 2011). Ahora bien, tal como apunta Tourangeau (2004), los métodos de encuesta han experimentado una gran evolución en las últimas décadas. En España, siguiendo las

declaraciones de estos autores, la encuesta se remonta a los años sesenta con la creación en 1963 del Instituto de Opinión Pública.

Esta técnica también ha trascendido con ímpetu en el estricto ámbito de la investigación científica (López-Roldan y Fachelli, 2015). La metodología empleada en la recogida de información es uno de los aspectos más trascendentales para conseguir un alto índice de respuesta. García Ferrando (1986) sostenía décadas atrás que pocos procedimientos de investigación social eran tan populares y conocidos como la encuesta. Después de tantos años, las encuestas, cuestionarios o formularios siguen generando preeminencia en investigaciones educativas; razón de más que sopesó para elegir esta herramienta en el enfoque cuantitativo.

Aravina et al. (2006) definen la encuesta como “una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a las que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión de un tema en particular” (p. 122). Casas Anguita et al. (2003) agregan que “es una técnica que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (p. 143). De conformidad con estos autores, se elaboró un cuestionario con el fin de conocer datos más específicos del tema de investigación.

Los cuestionarios no solo son válidos por su éxito para recoger y organizar los datos de un estudio, sino también, como bien apunta Roselló (2021), “porque son eficaces para llevar a cabo un primer acercamiento sobre lo que se quiere investigar” (p. 5). En el caso del proyecto de tesis doctoral sirvió, en primera instancia, para ampliar el estado de la cuestión y, en segunda, para acercar y dar una visión más concreta de los datos expuestos por el Ministerio de Educación de España y las diferentes consejerías de las Comunidades Autónomas.

Por último, ha de agregarse que se optó por la encuesta como técnica de recogida de datos porque, por un lado, permite que todos los sujetos encuestados estén en situaciones similares y, por otro, se garantiza la homogeneidad de las respuestas permitiendo que estas puedan compararse (Baena, 2014). Además, en la obra de McMillan (2011), se detalla que el cuestionario es el instrumento más versátil y eficiente que podría usarse para estos propósitos.

### ***5.3.2. El análisis descriptivo***

En el enfoque cuantitativo resulta frecuente encontrar diferentes tipos de análisis (Hernández Sampieri et al., 2014). A pesar de que es posible localizar estudios descriptivos en enfoques cuantitativos y cualitativos (Valle et al., 2022), estas investigaciones a menudo suelen ocupar un escenario central en investigación educativa y son esenciales para iniciar investigaciones cuantitativas (Ochoa-Pachas y Yunkor-Romero, 2021).

Estos métodos permiten asimismo la obtención de una evaluación cuantitativa y rigurosa de la temática examinada y, por ello, se tomó en consideración el análisis descriptivo para considerar las respuestas proporcionadas por los participantes encuestados en el ámbito de la enseñanza de ELE en las EOI.

La investigación descriptiva tiene como objeto describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con la de otras fuentes (Guevara et al., 2020, p. 163).

Teniendo en consideración la perspectiva teórica de Guevara et al. (2020), el análisis descriptivo va a permitir, mediante las respuestas de la encuesta, obtener no solo información específica de la muestra analizada, sino también la posibilidad de compararla con estudios posteriores. Casas Anguita et al. (2003) apuntan que las investigaciones descriptivas suelen realizarse en los primeros pasos de un estudio empírico, por lo que los resultados permitirán la continuación del proyecto de investigación de una manera más eficaz. Es por ello por lo que Ramos Nuñez (2018) indica que este tipo de investigaciones descriptivas no tienen una función errática, sino más bien metodológica, persiguiendo la obtención de datos para dar respuesta a los objetivos planteados y dar origen a estudios consiguientes.

El análisis de la encuesta de este proyecto de tesis podría considerarse también desde una mirada exploratoria, puesto que se indaga sobre tema poco abordado hasta el

momento y antecede a los otros tres tipos de diseños manifestados por Dankhe (1986): descriptivo, correlacional y explicativo. Según Ortiz Ocaña (2015), “la investigación exploratoria constituye una primera aproximación científica al estudio de un fenómeno, evento, acontecimiento o situación determinada en un contexto cualquiera” (p. 31).

Pese a que el acercamiento inicial se obtuvo con los datos antedichos en el estado de la cuestión, el análisis de la encuesta también contribuye, con medidas descriptivas, a explorar nuevas variables que no se habían percibido con anterioridad. Hernández Sampieri (2006) justifica la diferencia y complementariedad de ambos tipos de estudios añadiendo que, mientras las investigaciones exploratorias se centran en descubrir, los análisis descriptivos persiguen, sobre todo, medir con la mayor precisión posible. Así pues, en el proyecto ELEOI y en su enfoque cuantitativo, se procura determinar las características, particularidades y reflexiones de una población concreta (Guevara et al., 2020): los profesionales de las EOI que imparten español.

Por lo tanto, en el presente proyecto se busca obtener las reflexiones profesionales del profesorado de ELE las EOI sobre la temática abordada y, aunque muchas investigaciones sobre creencias y pensamientos del profesorado han sido establecidas desde la perspectiva cualitativa mediante análisis descriptivos o exploratorios (Santos Gargallo y Chaparro, 2014), también resulta posible y muy viable aplicarlos en investigaciones cuantitativas a través de encuestas medibles para la recogida de información (Jiménez Hidalgo, 2020). En efecto, Du-Lu Hsiao y Mila Vieco (2020) afirman en su estudio, que el análisis descriptivo es la tipología más empleada en las tesis doctorales sobre ELE.

Ortiz Ocaña (2015) manifiesta que los estudios descriptivos se hacen fundamentales ante la imposibilidad de avanzar en el conocimiento con los estudios exploratorios y, siguiendo esta recomendación, los resultados de la encuesta se examinaron desde una configuración descriptiva, con la aportación valores numéricos y porcentuales. El objetivo fundamental del análisis descriptivo en esta investigación busca representar las tendencias en torno a los objetivos de estudio, así como explorar los hallazgos que posteriormente pueden ser relacionados con nuevos hechos y actuaciones en el avance del presente estudio.

#### **5.4. El método cualitativo**

En otro orden de ideas, el estudio se complementó con un enfoque cualitativo para indagar y comprender de forma más específica la temática del proyecto de investigación. Esta perspectiva ha sido abordada por numerosos autores y definida de muchas maneras análogas, pero citando la siguiente definición, es pertinente saber que la investigación cualitativa:

Es un término paraguas con una amplia variedad de enfoques y métodos para el estudio de una realidad social. La información o los datos recopilados y analizados son principalmente (pero no exclusivamente) de carácter no cuantitativo, y consisten en materiales tales como entrevistas, transcripciones, notas de campo, y documentos u otros materiales audiovisuales y websites, que documentan las experiencias humanas sobre los demás y/o sobre uno mismo en acciones sociales y estados reflexivos (Saldaña, 2011, p. 4-5)

Las investigaciones con métodos cualitativos, según Albert (2007), comenzaron a ser visibles a partir de 1930 y hasta casi medio siglo después no se extendieron a otras disciplinas como la educativa. Investigadores referentes en el ámbito cualitativo (House, 1992; Simons, 2011; Stake, 2020) abogan por extraer la máxima información posible, mediante diferentes materiales y herramientas, con el objetivo de concebir el contexto natural de todos los usuarios implicados en la investigación. Taylor y Bogdan (2000) manifiestan que los estudios cualitativos atienden las conductas observables de las palabras de las personas, ya sean escritas o habladas. Con una visión antagonista hacia los métodos cuantitativos, las metodologías cualitativas persiguen el entendimiento de todos los actos, contextos y estructuras posibles (Losada et al., 2013). Kuckartz recuerda (2014) que en la investigación cualitativa no todo es válido y resulta ventajoso tener claro los propósitos a perseguir.

Saldaña (2011) señala que una investigación cualitativa debe atender a la epistemología, el contexto, el propósito, los participantes y materiales, la ética de la investigación, la duración, la recogida de datos, los enfoques analíticos y la representación y posterior presentación de resultados. Este autor aconseja que el uso de materiales como las entrevistas y las transcripciones obtenidas de las mismas pueden ser factibles para el éxito del enfoque cualitativo. Siguiendo las recomendaciones proporcionadas, en el análisis cualitativo del proyecto ELEOI se llevaron a cabo entrevistas y sus

correspondientes transcripciones como herramientas eficaces para un estudio de estas características.

#### **5.4.1. La entrevista**

Las entrevistas han sido categorizadas como una de las principales técnicas de la investigación cualitativa (Rodríguez-Gómez, 2019) y uno de los métodos de obtención de datos más utilizados en ciencias sociales (Karatsareas, 2022). Ruiz-Olabuenága (2002) percibe la entrevista como una conversación formal entre profesionales para un estudio analítico de investigación. En palabras de Sabariego et al. (2004) la entrevista “es una técnica orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando” (p. 336). Por su parte, McMillan y Schumacher (2005) definen la entrevista como “preguntas con respuestas abiertas que permiten obtener datos sobre los significados de los participantes” (p. 458). Siguiendo a Schostak (2006), se puede categorizar a la entrevista no como una simple herramienta de investigación, sino más bien como un punto de encuentro entre distintas perspectivas que pueden chocar, engañar, seducir o encantar. A pesar de todas las definiciones que se puedan realizar sobre este instrumento, Seidman (2006) recuerda que para que una entrevista sea efectiva no hay que olvidar que “escuchar es la habilidad más efectiva para alcanzar el éxito” (p. 78).

Kvale (2011) revela que las entrevistas pueden ser estructuradas, semiestructuradas y abiertas o no estructuradas, y añade que en las investigaciones de corte cualitativo es habitual el uso de entrevistas semiestructuradas, con temas y ejemplos de preguntas. En el propósito de seguir estas orientaciones, todas las entrevistas ejecutadas han estado modeladas con carácter semiestructural y, por ello, se les ofreció previamente a los informantes un modelo de guion con las temáticas y las posibles cuestiones a modo de muestra. Los agentes implicados –entrevistador y entrevistados– disponían de un modelo guía sujeto a posibles cambios y modificaciones según el rumbo y la pertinencia de la conversación. Si bien Hammer y Wildavsky (1990, p. 23) advierten que en este tipo de entrevistas “las preguntas pueden ser abandonadas, cambiadas e inventadas de nuevo”, Corbetta (2003) argumenta a favor y añade que las entrevistas semiestructuradas tienen la capacidad de adaptarse a las diversas personalidades de los sujetos partícipes. Efectivamente, Karatsareas (2022) expone que, aunque estas

entrevistas no siguen un orden necesariamente preestablecido a la hora de tratar los temas que interesan al investigador, están diseñadas para garantizar que se traten dichos temas o la mayor parte de ellos.

En lo que respecta al número de colaboradores en las entrevistas ejecutadas, Yuni y Urbano (2014) catalogan los tipos de entrevistas como individuales, en panel o en grupos. En un inicio se plantearon de forma individual y así se desarrollaron, a excepción de dos casos que terminaron efectuándose en pareja debido a requerimientos propios de los participantes.

Sabariego et al. (2004) declaran que las entrevistas pueden clasificarse también según el momento de realización: 1) iniciales, diagnósticas o exploratorias, si buscan identificar un fenómeno; 2) de seguimiento o de desarrollo, si pretenden describir la evolución o profundizar en algún aspecto; 3) finales, si persiguen concluir o contrastar información.

En consonancia con los propósitos de esta fase de la investigación y según los criterios de categorización de Sabariego (2004), no sería provechoso concretar las entrevistas realizadas con un prototipo específico. En primer lugar, tienen la capacidad de catalogarse como diagnósticas porque han pretendido identificar características de un ámbito de estudio pionero, consiguiendo así una primera impresión. No obstante, pueden clasificarse también de desarrollo porque han profundizado sobre datos concretos que ya se habían estudiado previamente en el análisis cuantitativo. Finalmente, aunque se contrasta información relevante, no es conveniente definir las entrevistas como finales porque se espera el desarrollo de investigaciones futuras.

A lo largo de este apartado se han ido tratando algunas características de la entrevista semiestructurada como elemento investigador. Sin embargo, la herramienta utilizada posee una serie de particularidades referenciales que permiten asociarla con las conocidas como entrevistas en profundidad (Ruíz Olabuénaga, 2009). Izcarra y Andrade (2003) definen este concepto siguiendo las siguientes características: 1) el encuentro cara a cara entre entrevistador y entrevistado; 2) el carácter holístico del diálogo; 3) la comprensión de la perspectiva del entrevistado (p. 13). Las entrevistas realizadas en la presente tesis han sido encuentros personales con un enfoque holístico permitiendo tratar

diversos aspectos de las áreas abordadas. En ningún momento se ha mostrado una conducta directiva en los discursos ya que, a pesar de tener un guion para regular los diálogos, se han permitido constantes intercambios de opiniones y, fruto de ello, ha sido posible la obtención de un extenso y variado corpus de información.

El trabajo de Minichiello et al. (2008) en su tercera edición de su libro sobre entrevistas en profundidad proporciona pautas y ejemplos que se alinean con las entrevistas de este proyecto, y ofrecen herramientas valiosas con gran aplicabilidad en investigación cualitativa. Es conveniente señalar que existen diferentes interpretaciones de este término, por ejemplo, Taylor y Bodgan (2000) describen las entrevistas en profundidad como reiterados encuentros entre investigador y los informantes. Por lo tanto, a pesar de cumplir con los rasgos esenciales de las entrevistas en profundidad, en el proyecto ELEOI y debido a restricciones de disponibilidad, se programó exclusivamente un solo encuentro con cada profesional informante.

#### ***5.4.2. El análisis crítico del discurso***

Si bien en el diseño de la investigación para el enfoque cualitativo del proyecto ELEOI se optó por llevar a cabo entrevistas semiestructuradas y en profundidad, en lo que concierne al análisis de resultados se utilizaron técnicas discursivas desde una perspectiva crítica.

Los estudios del discurso, a pesar de ser relativamente recientes, llevan viéndose en distintos trabajos durante décadas y han trascendido en influencia, especialmente durante los últimos 50 años, en las áreas de humanidades y ciencias sociales. En la diferenciación de los términos discurso y texto, Bernárdez (2022) establece el discurso como la actividad lingüística asociada a situaciones sociales específicas, mientras que el texto es el producto derivado de esta. Esta disciplina de análisis es transversal y no solo abarca el contexto lingüístico, sino también otros contextos como el social, cultural, político y cognitivo (López Ferrero et al., 2022). En esta amplia visión transdisciplinaria, es posible visualizar investigaciones sobre análisis del discurso en enfoques de corte cuantitativo y cualitativo.

En este espacio de conocimiento, la palabra discurso se ha utilizado ampliamente en diferentes sentidos (Bloor y Bloor, 2007). Estos autores especifican que, en su concepción más amplia, se refiere a cualquier fenómeno de interacción y comunicación entre personas, pues, la conversación en si misma trasciende como una fuente de datos interaccionales (Raymond y Olgún, 2022). Farrelly (2019) describe este término como el patrón de uso de lenguaje que surge de la acción e interacción en cualquier práctica social. El análisis del discurso de la interacción oral no solo debe hacer hincapié en las actitudes lingüísticas, sino también ofrecer un tratamiento social de dichas actitudes y tener en cuenta el contexto (Bellamy, 2022).

En la aspiración de profundizar más sobre los estudios discursivos resulta conveniente mencionar el análisis crítico del discurso (CDA, por sus siglas en inglés). Tiene su origen a finales de los años 70 con la aparición de la lingüística crítica (Machin y Mayr, 2012) y está relacionado con las ideas de autores precursores en esta área de conocimiento como Van Dijk (1993), Fairclough (1995), Wodak (1999), o Wodak y Meyer (2001), entre otros. En palabras de Farrelly (2019), el análisis crítico del discurso “es una teoría y método científico-social para analizar y criticar el uso del lenguaje y su contribución a la formación y el mantenimiento de las practicas sociales” (p. 2). Se trata de considerar cómo el discurso se puede utilizar para la consecución de objetivos sociales (Bloor y Bloor, 2007), ya que, como bien reflexiona Moreno Fernández (2014), “lo lingüístico y lo social van de la mano en la vida de la lengua” (p. 65).

El CDA supone un exhaustivo trabajo de campo en la recopilación de datos, y las recomendaciones de Machin y Mayr (2012) sugieren analizar un número reducido de textos, incluso uno o dos. Farrelly (2019) invita a tener en consideración las prácticas sociales, el contexto, las relaciones dialécticas, así como las relaciones de poder o ideología que pueden surgir de los métodos CDA.

La obra coordinada por Londoño Zapata y Olave Arias (2019) puede tomarse de ejemplo y sirve como soporte bibliográfico, dado que aporta diferentes estudios interdisciplinarios sobre el análisis del discurso. Los trabajos que utilizan el CDA se han ido tratando desde diferentes perspectivas debido a su amplia diversidad en cuanto a dimensiones: CDA como campo de investigación (Navaja de Arnoux, 2019), CDA y discurso político y de género (Pérez, 2019), CDA y abordajes lingüísticos (Marchese,

2019), o CDA y discurso digital (Noblía, 2019), entre otros. Otro trabajo manifiesto en esta línea metodológica se les atribuye a Kircher y Zipp (2022a), cuyo trabajo actúa como una guía interdisciplinar para tratar las actitudes hacia el lenguaje en todas sus vertientes.

La palabra crítica puede inducir al error si se relaciona con elementos negativos, pero en investigación puede traducirse en muchas ocasiones con resultados positivos. Stubbs (1997) afirma que el CDA es una herramienta valiosa para analizar en lenguaje y las relaciones entre los textos, aunque sugiere un fortalecimiento de su metodología con un alcance cuantitativo. Toolan (1992) también está a favor del CDA pero se suma a algunos críticos añadiendo que no debería considerarse la única herramienta para analizar el discurso. En el análisis crítico que se ha realizado en este manuscrito, no solo se persiguieron resultados novedosos y patrones relevantes, sino que, además, se pretendía enlazarlos con una complementación contrastiva de los datos resultantes de la encuesta y el previo análisis descriptivo.

El CDA, por tanto, se posiciona como uno de los métodos más trascendentales para estudiar con perspectiva crítica la información derivada de las entrevistas realizadas en el enfoque cualitativo del proyecto ELEOI. Narvaja de Arnoux (2019) sostiene que, aunque el CDA se ha constituido a raíz de múltiples disciplinas, en el ámbito de la lingüística ha ganado mucho más terreno; también en otras como la psicología y sociología del lenguaje o los estudios relativos a la comunicación (Kircher y Zipp, 2022b). En el trabajo de campo realizado en las entrevistas de este proyecto se ha contrastado el uso del lenguaje de los informantes, pues, en referencia a Raiter y Zullo (2004), es posible enfocar el análisis del discurso a cualquier conversación de interacción oral entre diferentes sujetos.

En el ámbito de la enseñanza de español no es usual hallar investigaciones basadas en el CDA, ya que una inmensa mayoría se centran fundamentalmente en los discursos políticos o periodísticos (Soler Montes, 2022). No obstante, la novedosa y referente obra de Raymond y Olguín (2022), presenta una primera introducción al análisis de la conversación (AC) íntegramente en español; otra disciplina sociolingüística similar al CDA, con objetivos similares pero con operatividad diferente. Este monográfico desglosado en nueve capítulos profundiza, no desde una perspectiva crítica pero sí comprehensiva, sobre el estudio teórico y metodológico del habla y de las conductas

sociales. La razón por la que se eligió emplear un CDA y no solo quedarse en el enfoque AC fue, principalmente, porque el CDA, más allá de los estudios discursivos, se enfoca en cómo el poder y las desigualdades se representan en los diferentes contextos sociales y políticos (Van Dijk, 2016).

En definitiva, se apeló al análisis del discurso como una posibilidad efectiva para interpretar todos los datos interaccionales recopilados en las entrevistas del proyecto de tesis, no solo con el propósito de examinar los textos orales y escritos, sino también con la intención de buscar la aplicabilidad del conocimiento extraído. En palabras de Gee (2014), el CDA debe perseguir también cómo utilizar el análisis de los textos para hacer que las cosas sucedan, es decir, que estas produzcan algún tipo de efecto social en el mundo. En el análisis cualitativo de las entrevistas ejecutadas, el CDA tiene en cuenta la observación de estructuras discursivas y otras representaciones textuales como la gramática y el vocabulario (Fairclough, 2001) que, por ejemplo, permiten reflexionar sobre la situación y podría promover acciones sociolingüísticas en favor de la integración de la población inmigrante.

## **TERCERA PARTE**

### **DIMENSIÓN EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

## Capítulo 6. Metodología de la Indagación Bibliográfica

El diseño metodológico de la investigación constituye el esqueleto que guía el desarrollo de la tesis doctoral y del proyecto ELEOI. El diseño de investigación de una investigación educativa es el plan, la estructura del estudio y las estrategias que se utilizan para obtener los datos (Reidl Martínez, 2012). En esta inclinación, este apartado presenta los tipos de diseños utilizados en el proyecto de tesis y todas las estrategias que han permitido un desarrollo favorable del proyecto de investigación.

Siguiendo las premisas teóricas presentadas anteriormente, tal como se discutió en las secciones previas, se decidió que el marco estructural de este proyecto adoptaría un enfoque mixto y multidimensional. Para Creswell (2009), la unión de ambos métodos persigue el logro de una mejor investigación, ya que no se obtendrían los mismos resultados si se delimitara la investigación a un enfoque.

Se optó, en primer lugar, por la encuesta como herramienta para llevar a cabo el método cuantitativo (Pérez Serrano y Duñabeitia, 2022) y, en segundo, por la entrevista semiestructurada para complementar el paradigma cualitativo (García Parejo, 2022). Conviene recordar que apenas existe literatura y estudios que versen sobre la temática investigada y, en efecto, no se ha encontrado un proyecto de investigación que relacione los cursos de ELE en las EOI y su vínculo con la población inmigrante no hispana residente en España.

Ambas etapas metodológicas se asocian con los denominados estudios transversales, es decir, la compleción de la investigación se ha llevado a cabo durante un

periodo determinado y concreto (Santos Gargallo y Pastor Cesteros, 2022): el curso académico 2022/2023, y más específicamente el año natural 2023.

La selección de los participantes es una fase fundamental de todo proyecto de investigación. León y Montero (2002) exponen que “una población de una investigación es un conjunto de elementos que comparten una característica, mientras que muestra es un subconjunto de dicha población” (p.109). El tamaño de la muestra, por su parte, hace referencia al número de elementos de la población que se selecciona para extraer de ellos la información que se va a generalizar con posterioridad (Rodríguez, 1991, p. 47). Así pues, de acuerdo con Pineda et al. (1994), “una muestra persigue el fin posterior de generalizar los hallazgos del todo” (p.108). Kleinbaum et al. (1982) aconsejan siempre determinar el tamaño muestral necesario para ejecutar una investigación de cualquier ámbito.

El siguiente paso sería definir qué tipo de muestreo se va a utilizar en el estudio. Para Salkind (1999) los tipos de muestreos van a permitir a la muestra generalizar con datos significativos la representatividad de la población. El tipo de muestreo elegido para ambos enfoques del proyecto ELEOI ha sido el no probabilístico.

En consonancia con el propósito investigador del proyecto ELEOI, las actividades generales que se realizaron durante la metodología del estudio fueron las que se presentan a continuación siguiendo un orden sistemático:

- Análisis del estado de la cuestión. Este análisis presentado al inicio del manuscrito se fundamentó en los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, las diferentes Consejerías de Educación de las comunidades autónomas y la revisión de las propias páginas webs de las diferentes EOI.
- Encuestas a las EOI. Se realizaron encuestas a las EOI que contemplaban en su oferta académica cursos de ELE y que optaron voluntariamente por participar en el proyecto.
- Entrevistas semiestructuradas y en profundidad a los profesionales de ELE de las

EOI. Se llevaron a cabo entrevistas con los profesores que trabajan en alguna de las EOI previamente encuestadas.

- Entrevistas semiestructuradas y en profundidad a los profesionales de ELE de diferentes ONG. Dichas organizaciones trabajan con la enseñanza de la lengua española y se ocupan de la atención e integración lingüística de la población inmigrante.

A lo largo de este epígrafe se abordan los aspectos metodológicos que rigen el estudio desde un enfoque mixto, destacando los dos métodos seleccionados y las respectivas herramientas para la recogida de información. Los principales puntos de la metodología son:

- Participantes: población objeto y muestra definitiva
- Diseño de investigación y herramientas utilizadas para el estudio
- Cronograma y fases de cada enfoque
- Análisis y recursos utilizados para llevar a cabo la recolección de datos

Por lo tanto, la metodología comienza abordando el análisis cuantitativo y continúa con el cualitativo. En primer lugar, se tratan las muestras desiguales y complementarias de ambos enfoques. A continuación, se expone el diseño de investigación utilizado en ambos métodos. La tercera parte describe la cronología de la tesis doctoral haciendo hincapié en las fases del proyecto en cada enfoque. En última instancia se explican cómo se han analizado los datos de ambos enfoques destinando gran importancia a los recursos utilizados para la recolección de información cuantitativa y cualitativa.

### **6.1. El enfoque cuantitativo**

Esta sección presenta el enfoque cuantitativo utilizado a lo largo de todo el proceso. En la aspiración de sintetizar toda la información sobreviviente, ha de detallarse que la muestra obtenida agrega una gran representatividad al estudio, en primer lugar, con

respecto a la población total (62%) y, en segundo, con relación a una representación geográfica sistémica del territorio nacional. De esta forma, los 44 participantes cumplieron una encuesta digitalizada y validada por su fiabilidad y consistencia interna. El proceso de diseño, validación, aplicación y recopilación de datos (Palomares Ruiz et al., 2023) fue extenso, aunque el periodo de aplicabilidad estuvo definido entre febrero y abril de 2023. Una vez concluida la fase de participación, se procedió al análisis de los datos recabados mediante un análisis descriptivo de los hallazgos (Guevara et al., 2020), con el objeto de identificar cómo es la situación de la enseñanza de ELE en las EOI y qué vínculo puede haber con la integración lingüística de la población inmigrante adulta con un estatus socioeconómico desfavorecido.

### ***6.1.1. Los participantes del enfoque cuantitativo***

En el proceso de captación de los participantes para el estudio cuantitativo se confeccionó una base de datos con Microsoft SQL Server que aglutina información general de las EOI que hay en todas las comunidades y ciudades autónomas. En la misma base de datos se resaltaron todos los registros y datos de contacto de todos los centros.

Seguidamente, se elaboró un apartado específico para distinguir aquellas EOI que contemplan la enseñanza de ELE en sus ofertas académicas. La encuesta como herramienta investigadora fue enviada a todas las EOI que han impartido cursos de español para extranjeros durante el curso académico 2022/2023. El cuestionario podía ser respondido por algún miembro del equipo docente de las EOI colaboradoras, siendo necesario que las respuestas fueran proporcionadas por el equipo directivo o coordinadores del departamento de español. En muchos casos, la cumplimentación de la encuesta fue resuelta conjuntamente entre varios profesionales de ELE de cada centro. Por tanto, los sujetos partícipes en el cuestionario han sido en su totalidad mayores de edad con suficiente conocimiento especializado sobre la temática de estudio. A todos los agentes implicados se le ofreció por los medios de contacto corporativos la posibilidad de participar voluntariamente.

Los centros examinados en la base de datos conforman un total de 279 EOI sin contabilizar las secciones o extensiones, ya que, en este caso, se contabilizarían más de 450

centros. La población total examinada quedó acotada a las 71 EOI (25.4%) que comparten la característica de ofertar cursos de ELE en el curso académico especificado.

Según la clasificación realizada por Hernández González (2021), los tipos de muestreos no probabilísticos pueden ser por conveniencia, por intencionalidad, por cuotas y bola de nieve. En este enfoque cuantitativo se ha utilizado el muestro intencional, cuyo objetivo principal es “centrarse en características específicas de la población de interés, lo que responde eficientemente a las preguntas de investigación” (Chacón et al., 2022, p. 684). En palabras de Etikan et al. (2022), este tipo de método se relaciona con el denominado muestreo no probabilístico intencional homogéneo, pues se pretende alcanzar una muestra de individuos que comparten características iguales o similares.

La representatividad de la muestra obtenida en el análisis cuantitativo fue inicialmente determinada en el anhelo de obtener un número de respuestas considerables para el estudio (Tabla 12). Se calculó el tamaño muestral recomendado para un universo poblacional de 71 sujetos. Teniendo un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 10% como referentes, la muestra recomendada se estimó en 42. El resultado infiere que la muestra debería estar compuesta por, al menos, 42 EOI de las 71 que ofertaba ELE en su momento (59%).

**Tabla 12**

*Representatividad de la muestra en la encuesta*

¿Cuál es el tamaño de población de los sujetos potenciales?	71
¿Cuál es el nivel de confianza seleccionado para la encuesta?	95%
¿Cuál es el margen de error seleccionado para la encuesta?	10%
¿Cuál es la heterogeneidad en las respuestas de la encuesta?	50%
Muestra recomendada	42
Porcentaje de tasa de respuesta	59%

Las respuestas obtenidas se traducen con gran representatividad en términos estadísticos para una investigación cuantitativa, pues, la muestra obtenida en la encuesta

realizada resultó ser  $M=44$ . En términos porcentuales, la lectura de los datos obtenidos permite representar al 62% del universo poblacional, lo que aporta consistencia a la investigación y se considera una tasa de respuesta muy sólida. Es relevante recordar el análisis de la cuestión previo, a sabiendas que únicamente la cuarta parte de las EOI de España impartía cursos de ELE (25.4%); solo 71 centros de los 279 existentes.

Desde una perspectiva geográfica analizada en la Tabla 13, cabe la posibilidad de señalar que la muestra total comprende a todas las comunidades y ciudades autónomas de España. La situación de Navarra es excepcional, dado que solo una EOI imparte cursos de ELE de manera no oficial y no participó en la encuesta. Si excluimos el territorio navarro de la muestra obtenida, en la representación final quedarían reflejados los datos de todos los territorios que disponen de cursos de ELE en alguna de las EOI españolas.

**Tabla 13**

*Representación descriptiva de la muestra en la encuesta*

<b>Comunidad</b>	<b>EOI</b>	<b>ELE</b>	<b>%</b>	<b>Encuesta</b>	<b>%Encuesta</b>
Andalucía	52	10	13.5%	8	80%
Aragón	12	1	3.2%	1	100%
Asturias	8	0	0%	N/A	N/A
Baleares	7	2	28.6%	1	50%
Canarias	22	7	31.8%	2	28.6%
Cantabria	3	0	0%	N/A	N/A
Castilla y León	14	9	64.3%	7	77.7%
Castilla-La Mancha	13	5	38.5%	2	40%
Cataluña	47	6	12.8%	2	33.3%
Ceuta	1	1	100%	1	100%
C. Valenciana	24	9	37.5%	6	66.6%
Extremadura	9	2	22.2%	1	50%
Galicia	11	5	45.5%	3	60%
La Rioja	3	0	0%	N/A	N/A
Madrid	29	8	27.6%	6	75%

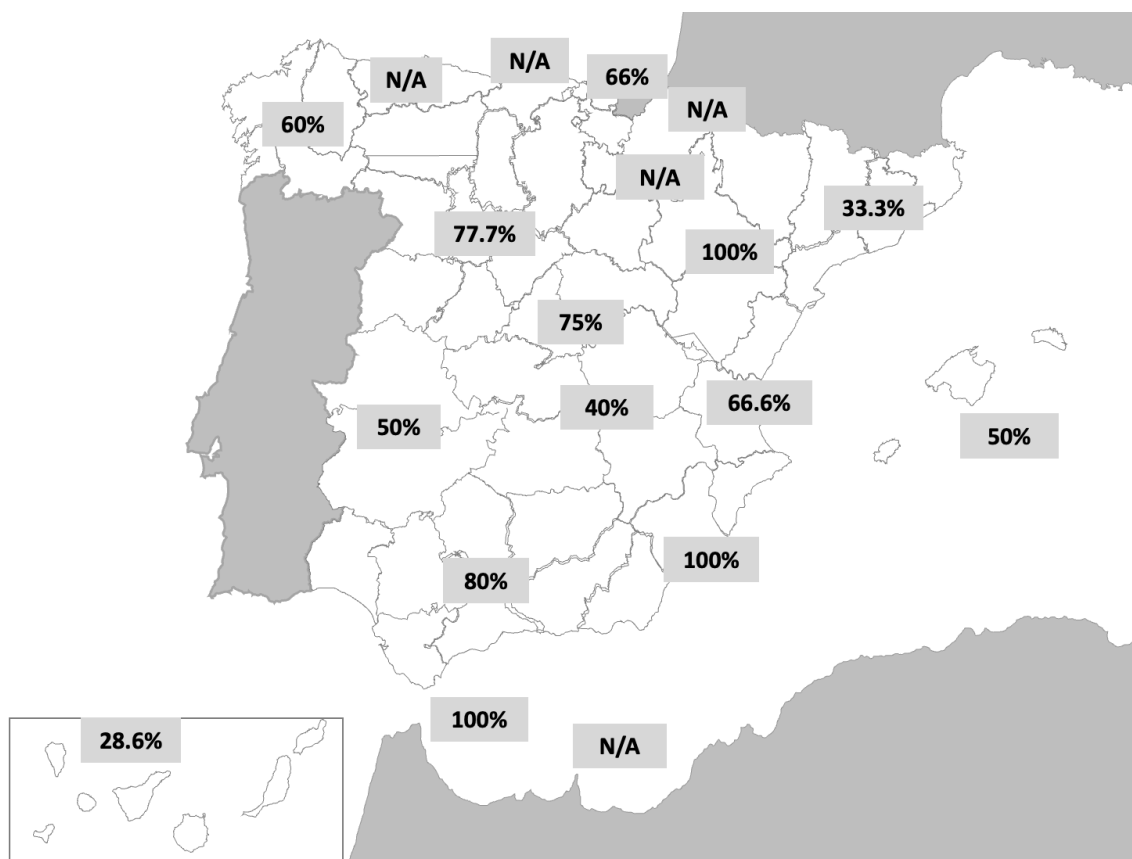
Melilla	1	0	0%	N/A	N/A
Murcia	6	2	33.3%	2	100%
Navarra	3	1	33.3%	0	0%
País Vasco	14	3	21.4%	2	66.6%
<b>TOTAL</b>	<b>279</b>	<b>71</b>	<b>25.4%</b>	<b>44</b>	<b>62%</b>

En términos generales, teniendo en cuenta los datos estadísticos y la distribución geográfica, se puede subrayar que la muestra conseguida es consistente para este tipo de investigaciones. La muestra logró representar datos de todas las regiones con un 62% de representatividad, lo que favorece la validez y aplicabilidad de este análisis.

Las regiones que superan las tres cuartas partes (75% o más) en su participación han sido Andalucía, Aragón, Castilla y León, Ceuta, Madrid y Murcia. Aquellas que no alcanzan la mitad (50% o menos) han sido las islas Baleares y Canarias, Castilla-La Mancha, Cataluña y Extremadura. Aunque la muestra es heterogénea según las zonas, la representación aporta diversidad territorial y la Figura 14 ilustra los porcentajes de las diferentes regiones analizadas.

**Figura 14**

*Representación geográfica por comunidades y ciudades autónomas de los porcentajes muestrales obtenidos en la encuesta*



### **6.1.2. El diseño del análisis cuantitativo**

En el marco del diseño metodológico del proyecto, como se manifestó anteriormente, la primera herramienta investigadora que se ha utilizado para obtener los datos cuantitativos ha sido la encuesta. Se diseñaron preguntas heterogéneas para recopilar información objetiva y cuantificable sobre el ámbito de estudio, ofreciendo una visión actual, amplia y sentando las bases para un posterior análisis cualitativo más profundo y riguroso en términos de especificidad.

De acuerdo con la propuesta de Tenbrick (2009) las etapas de elaboración de un cuestionario deben describir la información que se necesita, redactar las preguntas y ordenarlas, ofrecer un medio para responder, escribir las instrucciones y reproducir el cuestionario.

Así pues, se formularon las preguntas en consonancia con los objetivos y preguntas de investigación de la tesis doctoral. Seguidamente, se ordenaron desde una perspectiva de desarrollo gradual, es decir, captando los fenómenos estudiados desde una panorámica general y amplia hasta aspectos más específicos y detallados. Antes de la realización de la encuesta los usuarios podían leer las instrucciones a seguir y, en el caso de que fuera necesario, ampliar su información con los documentos éticos de información sobre la investigación.

En cuanto a la aplicación del cuestionario, teniendo en cuenta las características del estudio, del tiempo y de los recursos disponible, se optó por utilizar la herramienta *Microsoft Forms de Office 365 Educación*. Es un medio virtual, innovador y eficaz que permite garantizar una aplicación efectiva de la encuesta y, a posteriori, una recogida de información sencilla, rápida y fiable. De hecho, *Microsoft Forms* es uno de los recursos informáticos más utilizados actualmente para realizar evaluaciones docentes en educación superior (Tirado et al., 2021). El tiempo estimado de respuesta según el propio instrumento era de ocho minutos, pero se pudo comprobar que en algunos casos la extensión temporal fue mayor debido a la disposición por parte del usuario de la información requerida.

Según se muestra a continuación, el cuestionario finalmente estuvo compuesto en su estructura por un total de cinco secciones heterogéneas ordenadas secuencialmente y compiladas por gran variedad de preguntas:

1. Introducción, instrucciones e invitación para participar en el cuestionario
2. Preguntas destinadas a obtener información general de las EOI
3. Preguntas que persiguen la búsqueda de información específica sobre la enseñanza de ELE en las EOI
4. Preguntas a escala Likert para extraer las perspectivas profesionales sobre la temática de estudio
5. Consentimiento informado previamente enviado de forma personal junto a

la documentación restante.

En consonancia con las investigaciones de clásicos especialistas sobre técnicas de investigación en ciencias sociales (Duverger, 1981; Visauta, 1989; León y Montero, 2002), la presente encuesta está compuesta por 30 ítems que combinan una amplia variedad de preguntas de diferentes tipos según su función y el tipo de respuesta. Por un lado, desde el punto de vista funcional, hay preguntas de identificación, de consistencia y en batería y, por otro, desde una visión tabuladora y analítica, las preguntas que predominan son abiertas, cerradas de opción múltiple, cerradas dicotómicas y cerradas escalares tipo Likert.

La Tabla 14 muestra una descripción de las secciones y tipos de preguntas que componen el cuestionario realizado. La primera parte estaba destinada a la presentación y las instrucciones generales para los encuestados. Seguidamente, se pretendía recopilar información básica sobre las EOI para continuar en el siguiendo apartado con datos más específicos sobre la situación de la enseñanza de ELE. En la cuarta sección se aspiraba a evaluar las percepciones de los participantes sobre los objetivos de estudio. En último lugar, aunque previamente fue enviado a cada sujeto partícipe, se facilitó la opción de proporcionar el consentimiento informado para participar en la investigación.

**Tabla 14**

*Tipos de preguntas en la encuesta según su función y respuesta*

<b>1ª Sección Presentación, introducción e instrucciones</b>	
<b>2ª Sección Información general de las EOI</b>	
<b>P1</b>	Pregunta de identificación abierta: nombre del centro
<b>P2</b>	Pregunta de identificación cerrada de opción múltiple: comunidad o ciudad autónoma del centro
<b>P3</b>	Pregunta de identificación abierta: código del centro
<b>P4</b>	Pregunta de identificación abierta: fecha de creación del centro
<b>P5</b>	Pregunta de consistencia abierta: idiomas del centro
<b>P6</b>	Pregunta de consistencia abierta: cursos y grupos del centro
<b>P7</b>	Pregunta de consistencia abierta: docentes del centro
<b>P8</b>	Pregunta de consistencia abierta: estudiantes del centro

- P9** Pregunta de consistencia abierta: estudiantes del centro con nacionalidad ucraniana
- P10** Pregunta de consistencia cerrada dicotómica: colaboración con inmigrantes

---

**3ª Sección Información específica sobre la enseñanza de ELE en las EOI**

---

- P11** Pregunta de identificación abierta: fecha de creación del departamento de ELE
- P12** Pregunta de consistencia abierta: cursos y grupos de ELE
- P13** Pregunta de consistencia abierta: docentes de ELE
- P14** Pregunta de consistencia abierta: estudiantes de ELE
- P15** Pregunta de identificación cerrada de opción múltiple: edad de los estudiantes de ELE
- P16** Pregunta de consistencia cerrada de opción múltiple: niveles de ELE según el MCER
- P17** Pregunta de consistencia cerrada de opción múltiple: niveles intermedios de ELE según el MCER
- P18** Pregunta de consistencia cerrada de opción múltiple: rango de nivel de ELE más solicitado
- P19** Pregunta de consistencia abierta: nacionalidades de los estudiantes de ELE
- P20** Pregunta de consistencia cerrada dicotómica: modalidad virtual

---

**4ª Sección Diez preguntas en batería cerradas de tipo escalar (Escala Likert) sobre perspectivas profesionales**

---

**5ª Sección Consentimiento informado**

---

### ***6.1.3. El cronograma del enfoque cuantitativo***

La cronología de la investigación cuantitativa se estructuró en fases secuenciadas para lograr una ejecución ordenada y efectiva (Tabla 15). La fase inicial se produce tras la recopilación bibliográfica, pues, se creó una base de datos con toda la información necesaria

en octubre de 2021, y se dio por finalizado el análisis con la interpretación de resultados en julio de 2023.

El contacto con las posibles EOI participantes en la investigación se inició en septiembre de 2022, tiempo suficiente para gestionar toda la documentación necesaria que se envió a los profesionales de los centros implicados. El paso antecedente fue pedir la validación y evaluación favorable de los expertos del CEI-UCJC, aportando todos los documentos necesarios para llevar a cabo esta acción.

El trabajo de campo en cuanto a la aplicación real de cuestionario se inició en febrero de 2023 y concluyó a finales de abril del mismo año; la primera respuesta fue recibida el 15 de febrero y la última participación quedó registrada el 26 de abril. Durante este periodo de tiempo, unos dos meses y medio de duración, se brindó apoyo en todo momento a los usuarios participantes con el principal objetivo de solventar los posibles inconvenientes que pudieran surgir y atender las resoluciones de dudas. En este espacio de tiempo se pretendía igualmente abarcar un alto rango de participación, pues, el periodo educacional coincidía con el inicio del segundo cuatrimestre según el calendario académico de las EOI. En última instancia, la recopilación y análisis de los datos obtenidos comenzaron a efectuarse a partir de mayo de 2023.

Antes del envío de la documentación, cabe destacar que se contactó vía correo electrónico, a través de una llamada virtual o presencialmente con los responsables de las EOI de España que ofertan cursos de ELE. Se trató el problema de investigación y se procuró conocer diferentes posturas con respecto al planteamiento del proyecto. Del mismo modo, se aprovechó para responder las posibles dudas e instrucciones a seguir sobre la participación en el estudio.

**Tabla 15**

*Etapas del análisis cuantitativo*

<b>Fases</b>	<b>Nombre</b>	<b>Inicio</b>
<b>I</b>	Confeción de una base de datos con la información de las EOI que ofertan ELE	10/2021
<b>II</b>	Preparación y diseño de la encuesta	04/2022

III	Preparación de la documentación y envío al Comité Ético de Investigación UCJC (CEI-UCJC)	09/2022
IV	Contacto con las EOI pertenecientes a la base de datos y propuesta de participación	10/2022
V	Evaluación favorable del comité CEI-UCJC	01/2023
VI	Distribución y aplicación de la encuesta	02/2023
VII	Recopilación y análisis de los datos	05/2023
VIII	Interpretación de resultados y conclusiones	07/2023

---

#### ***6.1.4. El análisis de datos del enfoque cuantitativo***

El análisis de la investigación cuantitativa comenzó a partir de mayo de 2023, una vez que toda la información de la encuesta fue recibida y se había cerrado automáticamente el formulario en Microsoft Forms. Acorde a lo indicado en el diseño del estudio, se abordaron tres componentes fundamentales que se corresponden con las distintas secciones del cuestionario utilizado en el estudio. Se trataba así de realizar un análisis exhaustivo con el objetivo de explorar y comprender en profundidad los resultados obtenidos, además de generar un espacio propicio para finalizar discutiendo las conclusiones halladas y dar continuidad al enfoque cualitativo.

La primera de ellas se centraba en examinar aspectos generales de las EOI participantes en el proyecto. Mediante un minucioso análisis de las respuestas obtenidas se pudieron identificar atributos relevantes de estas instituciones para obtener una visión panorámica. La segunda sección analizaba los aspectos principales de la situación del ELE en las EOI y se examinaron diferentes elementos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español: cursos, niveles, docentes, discentes, etc.

El último componente fue una pregunta a escala Likert desglosada en 10 ítems diferentes y que permitía explorar las reflexiones personales de los participantes. Estas preguntas permitieron recabar información valiosa acerca de las percepciones de los encuestados, proporcionando así una visión más enriquecedora de la situación del ELE en las EOI y su vínculo con la integración lingüística de los inmigrantes. Para Sampieri

et al. (2014) las preguntas a escala Likert consisten en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita a los distintos sujetos que presenten sus consideraciones eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico para cuantificar los resultados.

En palabras de Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez (2020) la aplicación de instrumentos de investigación requiere que estos sean válidos y fiables. Por ello, a las preguntas de escala Likert se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS en la versión 25, validando así el contenido de información y la fiabilidad del instrumento final. Del mismo modo, se analizaron los estadísticos de correlación entre los 10 enunciados de la escala. Finalmente, se presentaron los datos desde un punto de vista descriptivo, extrayendo las proporciones de acuerdo o desacuerdo, la media, la mediana y la desviación estándar.

Resulta relevante añadir también que la herramienta software SPSS permite en el ámbito educativo, extraer la estadística descriptiva, la fiabilidad y la validez del estudio (Jin y Qi, 2019). Esto ha permitido, por una parte, crear medidas y cálculos personalizados y, por otra, establecer paneles de control con amplia producción de figuras y tablas. De igual forma, este recurso ha posibilitado la combinación de la información extraída en el cuestionario con los datos previamente analizados en el estado de la cuestión.

La Tabla 16 proporciona información esencial y específica sobre la ficha técnica del análisis cuantitativo, que se realizó una vez recibidos los resultados con el fin de proyectar el contexto de la investigación y la ejecución de los pasos a seguir.

**Tabla 16**

*Ficha técnica de la investigación cuantitativa*

---

**Datos**

---

Ámbito	Nacional, incluidas las provincias insulares, Ceuta y Melilla
Universo	71 posibles participantes
Sujetos	Profesionales de las EOI que ofertan cursos de ELE

Tamaño de la muestra	44 respuestas obtenidas (62%)
Instrumento	Encuesta
Programa de análisis	Paquete estadístico SPSS en la versión 25 y Microsoft Excel
Método de realización	En línea a través a través de la herramienta Microsoft Forms
Alcance	Estudio exploratorio y descriptivo
Tipo de muestreo	No proporcional intencional
Fecha de realización	Curso académico 2022/2023: del 01/02 al 30/04

---

El análisis de la ficha técnica arroja datos vinculantes con los resultados que destacan la amplitud geográfica a nivel nacional durante un espacio temporal delimitado. De una población total de 71 EOI se obtuvo una sólida representación del 62%. El medio para la realización de la encuesta demuestra la adaptación y la eficacia de las herramientas digitales actuales para la recopilación de datos. La elección del tipo de muestreo se justifica por las características homogéneas de los sujetos participantes al tratarse con los responsables de centros con titularidad pública.

## **6.2. El enfoque cualitativo**

El segundo periodo del proyecto de tesis comprende el enfoque cualitativo mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Kvale, 2011). En aras de esquematizar la representación de la muestra, cabe señalarse que se efectuaron entrevistas a 12 participantes en total, repartidos equitativamente entre los profesionales de ELE en las ONG y las EOI. Las entrevistas como una herramienta investigadora óptima para estos propósitos fueron aplicadas durante los meses de junio a septiembre de 2023. La recogida de datos se efectuó a través de un minucioso análisis de campo mediante el método CDA (Londoño Zapata y Olave Arias, 2019). Los resultados de este enfoque han trascendido de un corpus global compuesto por más de 4h de video y cerca de 200 páginas resultantes de las transcripciones completas.

### **6.2.1. Los participantes del enfoque cualitativo**

En esta segunda fase de la investigación el trabajo de campo ha atendido a una población de carácter microestructural. Se ha trabajado con una muestra de participantes mucho más pequeña que en la encuesta, con el objetivo principal de comprender mejor una realidad dinámica y en constante cambio. Asimismo, el análisis se ha efectuado desde una observación naturalista y prestando atención a todo el proceso. Se han estudiado casos individuales a sabiendas que los datos obtenidos son difícilmente generalizables, pero sí podrían ser complementarios a los hallazgos cuantitativos.

La muestra del análisis cualitativo cuenta con dos tipos de poblaciones y muestras específicas. En primer lugar, se ha trabajado con profesionales de español de ONG que se ocupan de la acogida a inmigrantes no hispanohablantes. Por otro lado, en el siguiente segmento de los sujetos muestrales se ha colaborado con el profesorado de ELE que trabaja en algunas de las EOI participantes en la encuesta de la fase cuantitativa.

Ambos tipos de entrevistas se han realizado en aras de obtener una visión más profunda de la relación existente entre los departamentos de ELE de las EOI y los programas de inmersión lingüística de las ONG. Así pues, se ha procurado ofrecer una perspectiva valiosa sobre la temática de estudio desde diferentes ámbitos laborales y teniendo en cuenta las representaciones profesionales.

Recordando los tipos de muestreo no aleatorios expuestos por Hernández González (2021), sopesó con prevalencia el muestreo por conveniencia para llevar a cabo las entrevistas. En estos tipos de muestras la población objeto debe cumplir determinados criterios prácticos como la disponibilidad o voluntad de participar en el estudio (Dörnyei, 2007).

#### 6.2.1.1. Muestra del profesorado de ELE de las ONG

A la base de datos realizada en el análisis cuantitativo con toda la información generalizable de las EOI de España y, en particular de aquellas que imparten cursos de ELE, se añadió un banco de información relacionado con las principales ONG que se ocupan de la acogida a inmigrantes, solicitantes de protección internacional, refugiados y personas apátridas. Una vez que el listado y los datos generales estuvieron concluidos, se hizo hincapié en determinar los datos de contacto de las ONG, con el fin principal de

conectar directamente con los usuarios responsables en el proceso de aprendizaje del idioma meta.

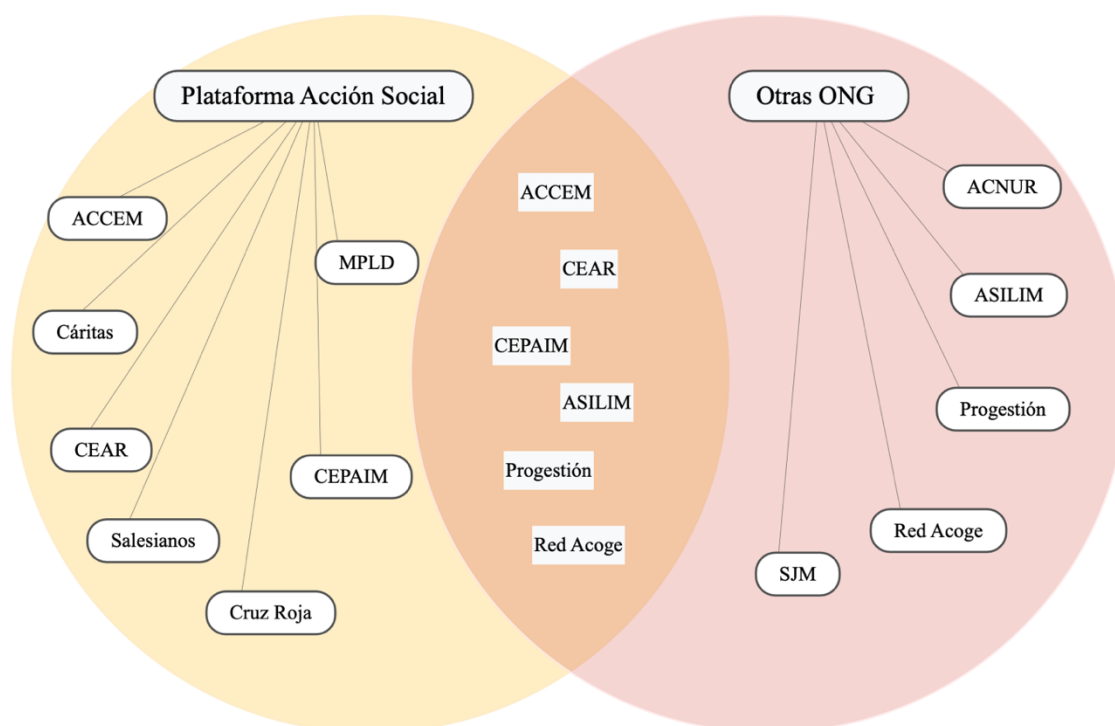
En la selección de las organizaciones que se ocupan de la acogida a migrantes, se efectuó un primer vaciado de información a partir de la plataforma de ONG de Acción Social, creada en España en el año 2000. El objeto de esta asociación es promover el desarrollo de los derechos humanos en los colectivos más desfavorecidos y está integrada actualmente por 36 ONG, de las cuales 7 están involucradas con la atención al colectivo inmigrante y la atención lingüística: ACCEM, Cáritas, CEAR, CEPAIM, Cruz Roja, MPLD y Salesianos. En la aspiración de lograr una mayor representación, se exploraron otras organizaciones a nivel nacional que se ocupan de las mismas funciones y persiguen objetivos semejantes: ACNUR, ASILIM, Progestión, Red Acoge y SJM.

La Figura 15 presenta la delimitación de la población que participó en el estudio, y cuántas ONG fueron contactadas para obtener la muestra final. La población inicial consistió en 12 ONG dedicadas a la enseñanza de español para inmigrantes. La formación de la muestra definitiva se consiguió mediante un tipo de muestreo aleatorio por conveniencia (Dörnyei, 2007), ya que el proceso de selección se basó en la disposición y disponibilidad de las ONG para colaborar voluntariamente.

Se llevaron a cabo un total de 49 contactos con representantes de las 12 organizaciones descritas y, como resultado, se logró la participación efectiva de  $M=6$ , lo que supone el 50% de la población seleccionada. La muestra seleccionada proporciona representatividad general y adecuada para abordar los objetivos de la investigación en cuestión, y del análisis cualitativo en particular. De las 6 ONG participantes en el proyecto, 3 pertenecían a plataforma de ONG de Acción Social anteriormente mencionada.

**Figura 15**

*Población y muestra definitiva de los profesionales de las ONG participantes*



#### 6.2.1.2. Muestra del profesorado de ELE de las EOI

La segunda parte muestral en el contexto cualitativo fue delimitada a partir de la muestra obtenida en las ONG. Como la base de datos estaba preestablecida con todos los datos de los sujetos participantes en el análisis cuantitativo, es decir, las 44 EOI que habían colaborado en la realización de la encuesta, se contactó nuevamente por correo electrónico invitando a participar a los informantes de las EOI.

Se consideró conveniente entrevistar al mismo número de sujetos que se obtuvieron en la muestra de las ONG ( $M=6$ ). Se barajó la posibilidad de contactar a los 44 colaboradores de la encuesta que intervinieran los primeros en responder, pero con objeto de garantizar la imparcialidad y la misma representatividad que las ONG, se realizó una selección aleatoria de los centros disponibles y se contactó únicamente a 6 EOI aleatorias.

Para generar números aleatorios se utilizó la herramienta ofrecida por Microsoft Excel. Conociendo que el valor mínimo es 1, el valor máximo es 44, la cantidad de

resultados esperados es 6 y que la elección de números no puede repetirse, los usuarios seleccionados para la muestra final fueron los números 15, 2, 26, 12, 33 y 40 de la base de datos. Se contactó con los responsables de los centros elegidos para que manifestaran su interés en participar y se fijó como fecha límite el 30 de mayo de 2023.

Casi todos los centros mostraron su interés por seguir colaborando en la fase cualitativa del proyecto de investigación, exceptuando una EOI que no respondió y se tuvo que solicitar la participación de otro centro diferente. Con motivo de emparejamiento con los sujetos muestrales de las ONG y tal como se ha comentado con anterioridad, la muestra de las EOI quedó limitada a  $M=6$  (Tabla 17).

En términos geográficos participaron profesionales de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla y León, Comunidad Valenciana y Madrid. No se otorgó especial importancia a estos datos, ya que los representantes lingüísticos de las ONG eran estatales y la información proporcionada podía contrastarse sin tener especial relevancia los territorios de los centros partícipes.

**Tabla 17**

*Muestra de las EOI participantes y su localización*

<b>Escuelas Oficiales de Idiomas</b>	<b>Localización</b>
EOI de Valladolid	Castilla y León
EOI de Granada	Andalucía
EOI de Torrevieja	Comunidad Valenciana
EOI de Segovia	Castilla y León
EOI de Gandía	Comunidad Valenciana
EOI de Málaga	Andalucía

### 6.2.1.3. Muestra definitiva del enfoque cualitativo

La selección de los participantes otorgó como resultado una muestra definitiva equilibrada y compuesta por 12 participantes (Figura 16). El establecimiento de esta

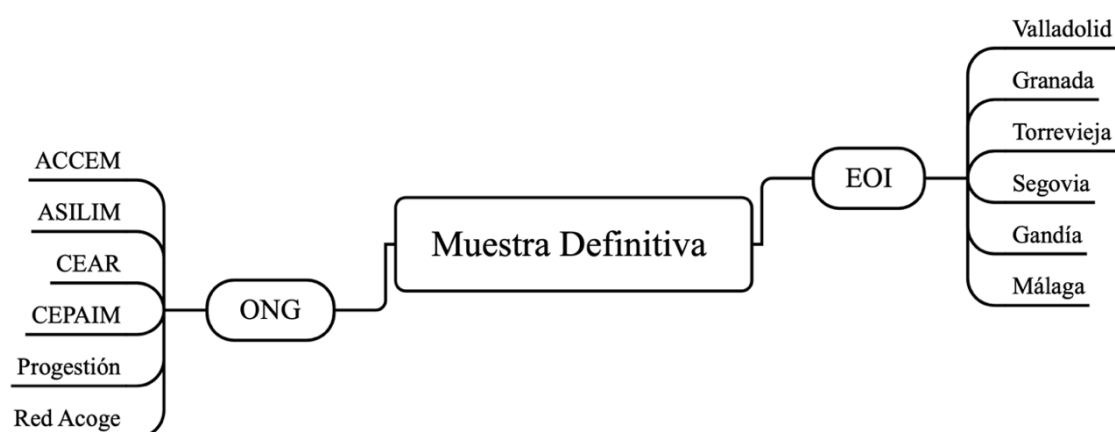
muestra, distribuida equitativamente entre representantes de las ONG y las EOI detalladas, fue la base para el desarrollo de la fase cualitativa del estudio propuesto.

La estrategia de selección se implementó con el fin de obtener una visión y comprensión estratégica de los temas investigados, destacando las distintas perspectivas de los sujetos participantes en función de sus roles profesionales. Al dividir los sujetos muestrales en dos grupos homogéneos, se persigue captar de manera específica las reflexiones, obstáculos y desafíos de cada uno en relación con las posibles colaboraciones conjuntas en materia de integración lingüística para inmigrantes.

Finalmente, la muestra no solo está caracterizada por su equidad, sino que también refleja diversidad geográfica, enriqueciendo así su representatividad a lo largo y ancho de las distintas regiones de España. La combinación de representantes de ONG y EOI en una investigación conforma, hasta los conocimientos del investigador, un panorama único y sin precedentes en España, puesto que da cabida a entablar las bases sobre futuras oportunidades y complejidades inherentes a la enseñanza de ELE en contextos de inmigración.

### Figura 16

*Muestra definitiva de los profesionales de las ONG y las EOI participantes*



#### 6.2.2. El diseño del enfoque cualitativo

Dentro del alcance de esta investigación, efectivamente se ejecutaron entrevistas semiestructuradas con la finalidad primordial de explorar en detalle las percepciones de

los profesionales en relación con los propósitos del proyecto. Por tanto, se aspiraba a obtener diferentes puntos de vistas sobre la enseñanza de ELE para inmigrantes, bien en las EOI o en las ONG, así como explorar posibles proyectos conjuntos como factor de integración.

La investigación cualitativa en educación debe ser flexible, sistemática y crítica con el comportamiento de los agentes educativos (Ortega et al., 2022, p. 618). En palabras de Vela (2013), la entrevista cualitativa es la llave de acceso a la vida personal y social del ser humano. En vista de lo anterior y en consonancia con la propuesta de Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), se optó por efectuar las entrevistas siguiendo las siguientes fases recomendadas por los autores: preparación, desarrollo y realización.

1. Preparación de la entrevista y elaboración de protocolo. En este primer estado se fijó la finalidad y estructura de las entrevistas sin alterar los objetivos de estudio. Asimismo, se elaboró un protocolo de actuación que contemplaba todos los pasos y aspectos relevantes a seguir.
2. Desarrollo de la entrevista. En el siguiente paso se estructuraron dos tipos de entrevistas heterogéneas y complementarias que abordarían el grado de competencias de ambos tipos de profesionales entrevistados. Asimismo, se formalizaron los contactos con los colaboradores, la entrega de la documentación relativa al proyecto y las condiciones para llevar a cabo las actuaciones, incluyéndose la hora, la fecha y el medio establecido. Esta fase concluyó con la citación a la entrevista y puesta a punto.
3. Realización de la entrevista. Se ejecutaron las entrevistas, prestando especial interés a la recogida de datos: las grabaciones y las transcripciones. Posteriormente, se interpretaron los datos, se elaboraron las conclusiones y se relacionaron los hallazgos con el resto de los resultados.

A pesar de que la entrevista cara a cara ha sido siempre la herramienta de recogida de datos más utilizada en el enfoque cualitativo (Janghorban et al., 2014), a partir de la

pandemia ocasionada por la Covid-19, la recogida de datos en línea se convirtió en una de las pocas posibilidades para seguir investigando (Schmidt et al, 2020, p. 962). De hecho, como presenta Gray et al. (2020), muchas personas pueden sentirse más cómodas o interesadas en participar únicamente por estar en casa o su lugar de trabajo.

De acuerdo con los fundamentos teóricos y considerando la aplicabilidad y accesibilidad para efectuar las entrevistas, se decidió emplear la plataforma *Microsoft Teams* como medio virtual para llevar a cabo los diferentes encuentros. Esta herramienta tecnológica permitió la realización de las reuniones por videoconferencia, la grabación de estas y la posterior transcripción de los contenidos. Además, fue posible vincular las grabaciones de video a la herramienta técnica *Stream*, posibilitando así la administración segura de todas las entrevistas elaboradas. Ambas aplicaciones hicieron posible una eficiente revisión de la información y un potencial análisis de datos cualitativos.

En la Tabla 18 se desglosan las partes principales de las entrevistas ejecutadas. La primera parte se enfoca en el agradecimiento, bienvenida y presentación, mientras que la última sección está dedicada a los últimos aportes, agradecimientos y despedida. Los bloques restantes se corresponden con las temáticas centrales que han guiado las entrevistas. En función de estas cuatro áreas se elaboraron las distintas preguntas con carácter abierto que se hicieron a los participantes: 1) colaboraciones actuales; 2) dificultades; 3) viabilidad de futuros proyectos; 4) apoyos necesarios.

**Tabla 18**

*Partes de las entrevistas y objetivos de las secciones*

<b>1ª Sección</b>	<b>Agradecimiento, saludo y presentación</b>
<b>2ª Sección</b>	<b>Colaboración actual entre las EOI y ONG</b>
	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.
<b>3ª Sección</b>	<b>Dificultades, problemas y obstáculos</b>
	Enfatizar sobre los problemas y las dificultades que han surgido en las colaboraciones.
<b>4ª Sección</b>	<b>Viabilidad de proyectos conjuntos</b>
	Indagar sobre las colaboraciones que podrían realizarse o que sería conveniente llevar a cabo y

---

que hasta el momento no se han podido materializar.

---

### **5ª Sección                      Recursos y apoyo**

---

Contemplar los posibles recursos y apoyo necesarios, externos o internos, con el fin de canalizar posibles colaboraciones.

---

### **6ª Sección                      Agradecimiento, cierre y despedida**

---

#### **6.2.3. El cronograma del enfoque cualitativo**

El siguiente cronograma de trabajo representado en la Tabla 19 muestra la planificación temporal y la secuencia lógica de las fases que se llevaron a cabo en el marco de la investigación cualitativa, así como el nombre de las tareas principales y sus fechas de inicio. Cabe destacar que la aplicación del enfoque cualitativo comprendió el año natural relativo al 2023.

Las primeras fases estuvieron dedicadas a un profundo análisis de los sujetos muestrales que podían participar en el estudio cualitativo. A partir de abril de 2023, cuando se había completado el análisis cuantitativo, se pudo enviar toda la documentación necesaria a los posibles participantes. En el mes de mayo se dio paso a la confirmación de la muestra definitiva y se contactó nuevamente con los participantes con fin de establecer un calendario para la ejecución de las correspondientes entrevistas.

El orden en la realización de estas estuvo sujeto a la disponibilidad y flexibilidad horaria de los colaboradores. La primera entrevista se realizó el 23 de junio de 2023 y la última el 25 de septiembre del mismo año, unos dos meses de duración. Conforme se iban realizando las reuniones se comenzaba con las transcripciones. Por consiguiente, el análisis de datos se abordó al finalizar todas las entrevistas, habiéndose analizado las pertinentes grabaciones y sus transcripciones. Se empezaron a analizar los datos de manera crítica a partir de septiembre de 2023 y la elaboración de informes sobre los hallazgos encontrados comenzaron en el mes siguiente.

**Tabla 19**

*Etapas del análisis cualitativo*

<b>Fases</b>	<b>Nombre</b>	<b>Inicio</b>
--------------	---------------	---------------

---

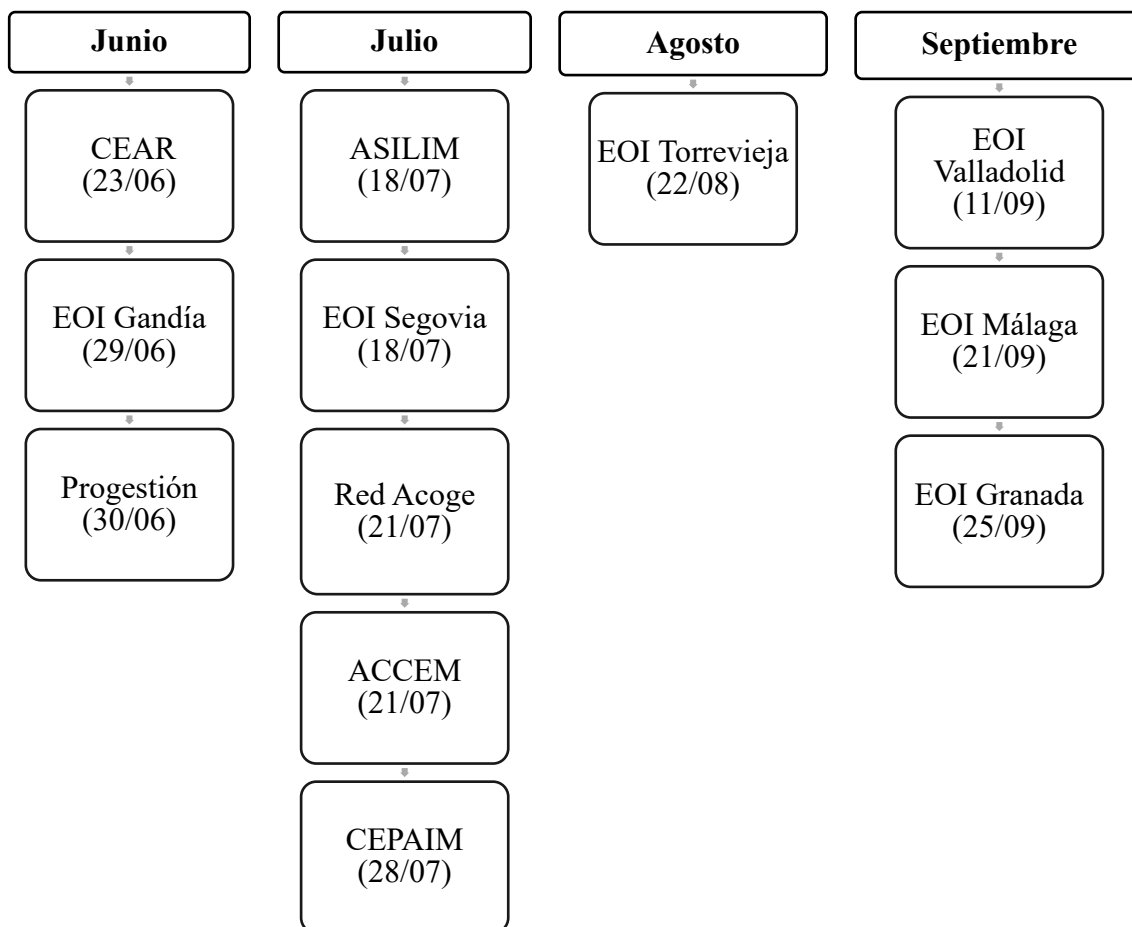
<b>I</b>	Análisis de las ONG de acogida a inmigrantes en España y sus responsables lingüísticos y propuesta de participación	01/2023
<b>II</b>	Propuesta de participación a las EOI previamente analizadas	04/2023
<b>III</b>	Revisión y diseño de la entrevista	05/2023
<b>IV</b>	Contacto y confirmación de disponibilidad con la muestra definitiva de las ONG y las EOI	05/2023
<b>V</b>	Realización y aplicación las entrevistas	06/2023
<b>VI</b>	Transcripción de las entrevistas realizadas	07/2023
<b>VII</b>	Recopilación y análisis crítico del discurso de los datos obtenidos	09/2023
<b>VIII</b>	Interpretación de resultados y conclusiones	11/2023

---

En definitiva, el análisis cualitativo siguió también un proceso similar al método cuantitativo secuenciado en etapas trascendentales: 1) la preparación y diseño de las herramientas y documentación; 2) aplicación de las entrevistas; 3) producción de las transcripciones; 4) interpretación de los datos y conclusiones. La cronología se realizó con anterioridad en aras de organizar la estructura y guiar el seguimiento de las etapas del proyecto, permitiendo así una gestión eficiente del tiempo y los recursos. En la Figura 17 se ilustran ordenadamente las fechas en la que se llevaron a cabo los encuentros con los distintos informantes que participaron.

**Figura 17**

*Orden cronológico de las entrevistas realizadas en el proyecto ELEOI*



#### **6.2.4. El análisis de datos del enfoque cualitativo**

En el estudio cualitativo de toda la información recolectada se creyó provechoso, tal como se referenció en el marco teórico, técnicas referentes al análisis crítico del discurso (CDA) (Fairclough, 1995, 2001). Las entrevistas fueron inicialmente estudiadas en su formato digital y, a través de un minucioso trabajo de campo fue posible recopilar toda la información esencial para organizar el siguiente contenido; por un lado, los vídeos de las entrevistas y, por otro, las transcripciones y el mapeado de estas enfatizando en la consecución de patrones y etiquetas.

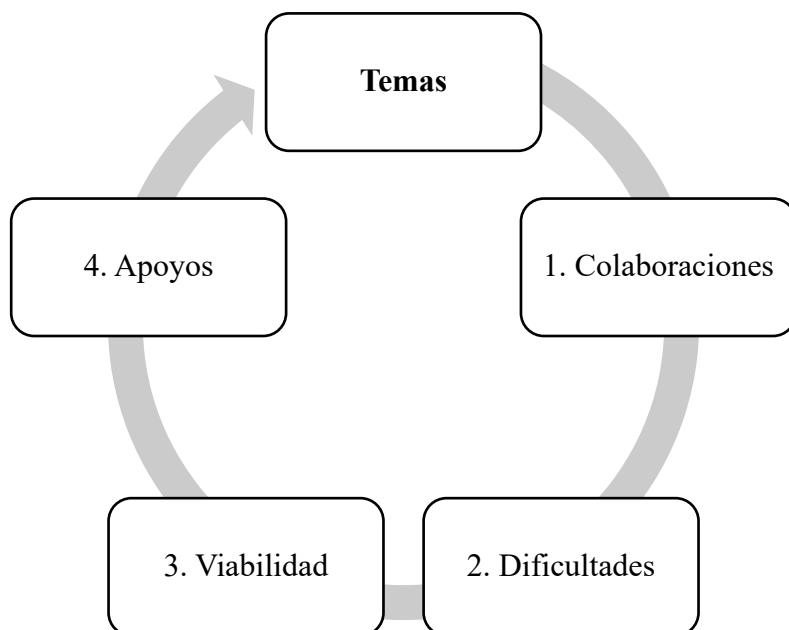
Para poder extraer conclusiones relevantes y contrastar la información, se dividieron en un primer plano las entrevistas entre los participantes de las EOI y las ONG. Del mismo modo, se delimitó cómo se iba a analizar el discurso desde una perspectiva

crítica y qué temáticas iban a analizarse. Se consideró relevante que, además de fraccionar el corpus recopilado entre los informantes de las EOI y de las ONG, era necesario asimismo separar los discursos según los cuatro temas principales. Estos patrones temáticos se corresponden con las distintas secciones de las entrevistas y están relacionados con la posibilidad de establecer proyectos entre ambas entidades en materia de integración lingüística para los inmigrantes: 1) colaboraciones; 2) dificultades; 3) viabilidad; 4) apoyos (Figura 18).

1. Las colaboraciones actuales o pasadas entre las EOI y las ONG en materia enseñanza de español como lengua de integración.
2. Las dificultades o los obstáculos que han surgido o podrían barajarse al efectuar dichas colaboraciones.
3. La viabilidad de futuras colaboraciones, ya sean acuerdos, convenios o actividades que podrían llevarse a cabo de manera conjunta
4. Los apoyos, internos o externos, necesarios para hacer realidad las posibles colaboraciones abordadas.

**Figura 18**

*Partes y temáticas de las entrevistas*



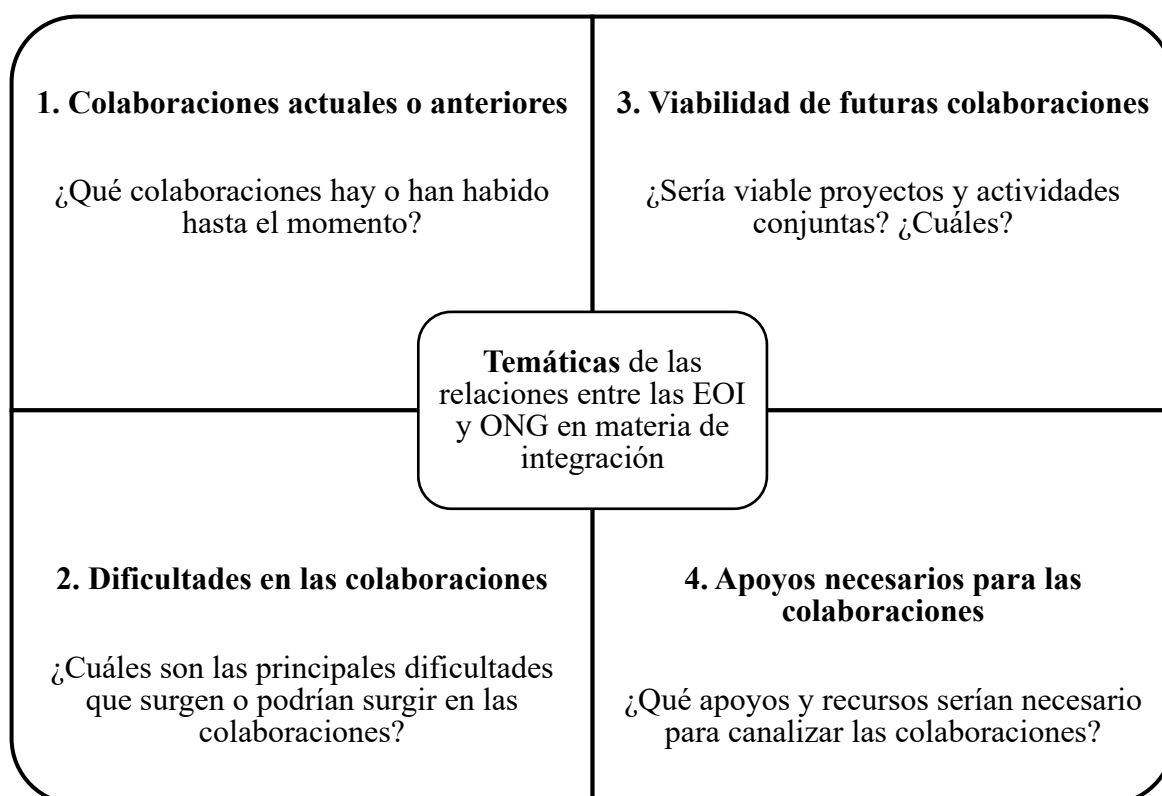
Además de la identificación de estas temáticas, en el análisis del discurso se comenzaron a revelar patrones comunes y heterogéneos, se hallaron convergencias y divergencias, se recopilaron citas textuales, se crearon bancos de palabras comunes y mapas conceptuales, y se cuantificó, desde una configuración cualitativa, los hallazgos alcanzados en este enfoque.

La Figura 19 enumera y detalla las funciones de los bloques que se tuvieron en cuenta para realizar el análisis crítico de las entrevistas. En primer lugar, se compilaron los discursos relevantes de cada temática principal, observando y relacionando las prácticas discursivas de los informantes con cada tema. En segunda instancia, una vez que se tuvieron bien delimitados los módulos temáticos, se pasó a contrastar los resultados de las ONG y las EOI para, en último lugar, cotejar las convergencias y las divergencias entre ambas partes.

La última fase consistió en la recopilación de citas textuales de los participantes para poder justificar así las tendencias y discrepancias de cada temática. Además, desde un punto de vista crítico, se recapitaron citas textuales sobre las opiniones que algunos participantes habían realizado sobre el proyecto de investigación.

**Figura 19**

*Temáticas analizadas en el CDA de las entrevistas*



Al igual que se realizó en el estudio del enfoque cuantitativo, se diseñó una ficha técnica de la investigación cualitativa, atendiendo a los datos principales que componen este enfoque. La Tabla 20 representa todos los parámetros seguidos en la parte microestructural de la tesis, garantizando así la transparencia y replicabilidad en todo el proceso investigador. En primer lugar, el marco geográfico cumple con la extensión a nivel nacional descrita en el proyecto ELEOI. El resto de los elementos metodológicos, tales como la población y muestra, la recolección de datos, los instrumentos utilizados y otros aspectos contribuyen a comprender la rigurosidad y validez del estudio, permitiendo así contextualizar y evaluar el transcurso de la investigación antes de interpretar los hallazgos y elaborar las conclusiones.

**Tabla 20**

*Ficha técnica de la investigación cualitativa*

---

**Datos**

---

Ámbito Nacional, incluidas las provincias insulares, Ceuta y Melilla

Universo	12 ONG y las EOI participantes en la encuesta previa
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 en profundidad
Programa de análisis	Análisis manual de campo y apoyo del Software Nvivo
Método de realización	En línea a través de Microsoft Teams
Alcance	Estudio del análisis crítico del discurso
Tipo de muestreo	No proporcional por conveniencia e intencional
Fecha de realización	Curso académico 2022/2023: del 01/06 al 30/09

---

## Capítulo 7. Resultados Detallados

Este capítulo cierra la tercera parte del proyecto de doctorado y se enfoca en el análisis de los resultados resultantes de la aplicación ambos enfoques metodológicos. Esta sección se encuentra desglosada en dos partes elementales, pero al mismo tiempo complementarias. Primero, se describen los datos obtenidos en la encuesta efectuada a las EOI, señalando siete variables examinadas: 1) las fechas de creación del centro y su correspondencia con las fechas de instauración del departamento de español; 2) el número de idiomas impartidos en cada centro; 3) el número de cursos o grupos abiertos, el profesorado en activo y los estudiantes matriculados; 4) los niveles de lengua de los cursos de ELE; 5) el perfil del alumnado de ELE según la edad y las procedencias; 6) la modalidad virtual en los cursos de ELE; 7) las perspectivas profesionales de los participantes a escala Likert sobre la situación de la enseñanza de ELE en las EOI.

Seguidamente, se exploran las narrativas, las etiquetas y los resultados discursivos de las interacciones orales recopiladas en las entrevistas. Bajo el prisma del CDA, se clasificaron las entrevistas en las cuatro áreas temáticas ya referenciadas en el capítulo anterior: colaboraciones existentes, dificultades observables, viabilidad de proyectos y apoyos necesarios. En un primer inicio, se ilustran de manera extendida las etiquetas que conforman patrones convergentes y divergentes de las opiniones de los profesionales participantes en su conjunto. En segundo lugar, se destacan mediante un análisis temático, las perspectivas de los informantes de las EOI y, con posterioridad, de los sujetos colaboradores de las ONG. Finalmente, el capítulo también incorpora la presentación de ejemplos reales y específicos a partir de citas textuales de los participantes. A partir del análisis cualitativo aquí propuesto se pretende, desde una mirada crítica, arrojar luz sobre los desafíos y oportunidades que declaran expertos de ELE en las EOI y las ONG, a razón

de seguir explorando actividades colaborativas para facilitar la integración lingüística de la población inmigrante. De esta manera, se procura ofrecer una comprensión más específica y complementaria que va más allá de los datos estadísticos y cuantitativos presentados en el enfoque investigación precedente.

## **7.1. Los resultados del análisis cuantitativo**

En el capítulo actual se procede a detallar los resultados obtenidos en el método cuantitativo a raíz de la encuesta desarrollada en la primera parte del proyecto ELEOI. Los datos presentados en el marco de la investigación se muestran desde el punto de vista estadístico descriptivo, utilizando gráficos, figuras y tablas que resumen y visualizan la información. A continuación, se aporta una panorámica general de las EOI informantes con relación a las siete variables mencionadas, que amplían y complementan los datos proporcionados en el epígrafe inicial del estado de la cuestión:

### ***7.1.1. Las fechas de creación de las EOI y del departamento de ELE***

Las fechas de creación de las distintas EOI repartidas por España que han cumplimentado el cuestionario y el origen de sus departamentos de ELE proporcionan información relevante sobre la historia y las actuaciones que se han ido efectuando en torno al fomento de la lengua española. A la pregunta en el cuestionario sobre la creación de las EOI respondieron 38 usuarios, mientras que 33 lo hicieron al respecto sobre la implantación de los cursos de español en sus ofertas académicas.

La Figura 20 evidencia que, en una gran mayoría (88%), el lanzamiento de los departamentos de español se produjo años después de estar funcionando la EOI. La ilustración muestra que, como viene siendo evidente, normalmente los departamentos de ELE se han ido instituyendo en los años más cercanos a la fecha actual, salvo en contadas excepciones; únicamente cuatro EOI ofertaron cursos de ELE en el mismo año de su creación como centro de idiomas.

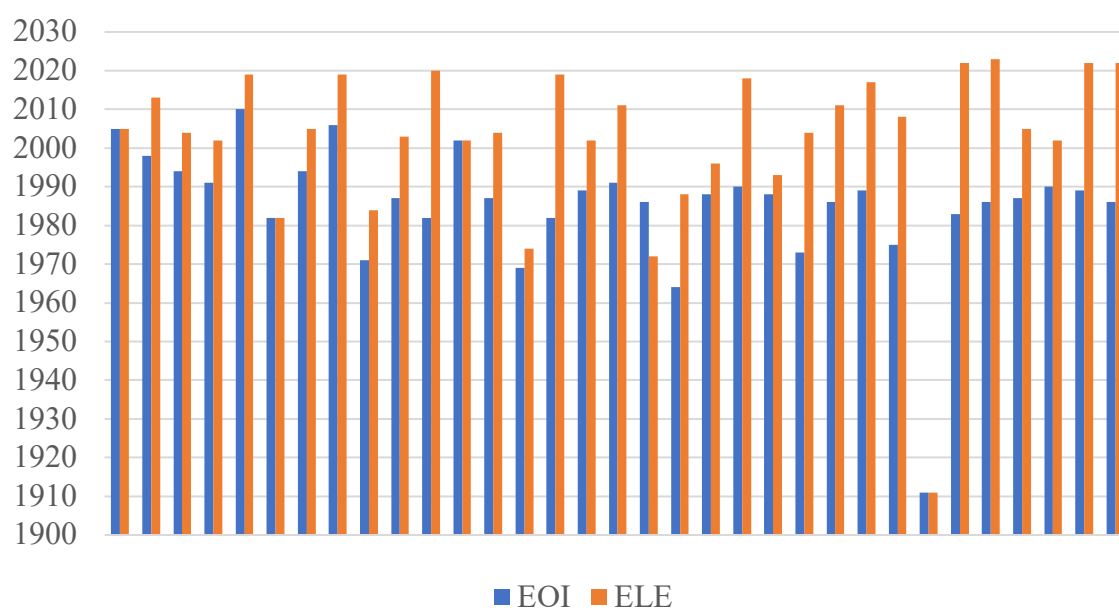
La EOI que desde su creación ha tardado más tiempo en impartir español se demoró 37 años, y hasta seis centros superan los 30 años de duración. A un nivel generalizable, los departamentos de ELE ostentan una media de 17,9 años de diferencia

con respecto a la creación de las EOI; una cifra que en otros idiomas como el inglés o francés sería completamente diferente.

Los hallazgos encontrados revelaron que la EOI más antigua se estableció en marzo de 1911, mientras que la más reciente data del año 2010. Por su parte, el departamento de español más veterano se originó también en 1911, solo siete meses después de la creación del centro, concordando así con lo manifestado por Liñán Maza (2020). La EOI más actual en incorporar el departamento de español tuvo su fecha marcada en abril de 2023. Ahora bien, hasta 4 centros han comenzado a impartir cursos de ELE durante el año académico 2022/2023. Cabe registrar que el 40% de las EOI encuestadas han creado sus departamentos de ELE en diferentes periodos de la última década, lo que muestra una predisposición al alza por fomentar la lengua española en esta institución.

**Figura 20**

*Creación de las EOI e instauración de los departamentos de ELE*



Con el fin de aportar una descripción más efectiva sobre cuánto tiempo suele transcurrir entre la fundación de una EOI y su correspondencia con la formación del departamento de ELE, se especifican en la Tabla 21 los datos relativos a la media, mediana, desviación estándar y cuartiles. Asimismo, se detalla que la media de tiempo transcurrido en años es  $\mu=16.21$ , la mediana  $Me=15$  y la desviación estándar  $\sigma=10.588$ ,

lo que indica una variabilidad considerable en los datos. Los cuartiles, en particular, muestran que el 25% de las EOI establecieron el departamento de ELE en menos de 8 años y medio, el 50% en menos de 15 años y el 75% en menos de 26 años.

Estos datos sugieren que suele existir un lapso significativo entre la creación de una EOI y su consiguiente confección del departamento de ELE, aunque la variación individual de cada centro sea notable. Los hallazgos expuestos aportan consistencia a la información preliminar sobre la correlación temporal entre estas dos variables.

**Tabla 21**

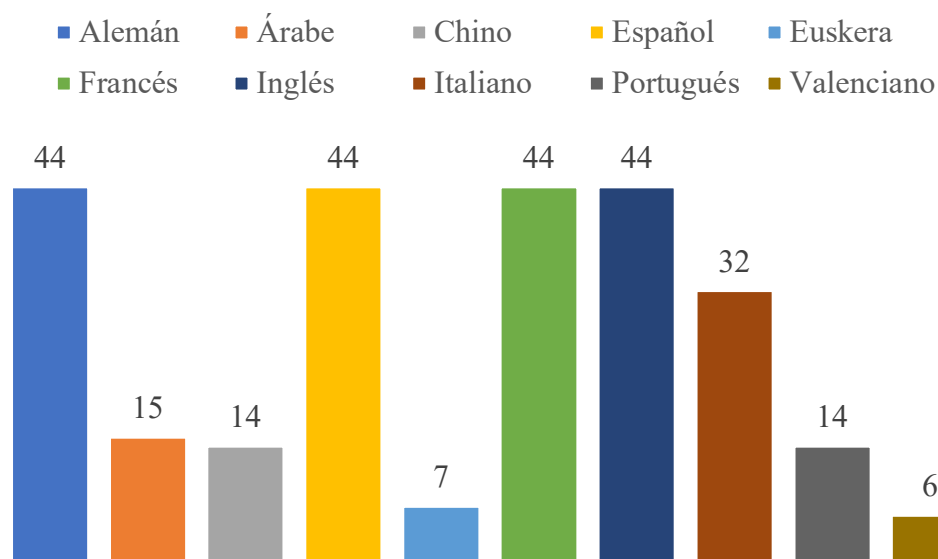
*Análisis descriptivo de la creación de las EOI y los departamentos de ELE*

<b>Datos</b>	<b>Suma</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>D. Estándar</b>	<b>Cuartil</b>	<b>Cuartil</b>
<b>N</b>	$\Sigma$	$\mu$	<b>Me</b>	$\sigma$	<b>1<sup>er</sup></b>	<b>3<sup>er</sup></b>
33	535	16.21	15	10,588	8.5	26

### **7.1.2. Los idiomas impartidos en las EOI**

En cuanto a los idiomas que imparten las distintas EOI encuestadas, se observa una variabilidad significativa en sus ofertas educativas. El rango de variación numérica varía entre las 4 lenguas impartidas y los 24 en su máximo valor: 15 idiomas oficiales y otros 9 con carácter no oficial, como el darija, finés, hebrero, lengua de signos, persa, turco o ucraniano. Estas cifras manifiestan la gran esfera lingüística que existe en las EOI informantes.

Siguiendo el análisis realizado en el capítulo del estado de la cuestión y relacionándolo con los idiomas ofertados, la Figura 21 presenta cuántas EOI imparten las lenguas más demandadas, es decir, con mayores registros de estudiantes matriculados. Además de la lengua española, todos los usuarios (44) han informado que en los centros se puede estudiar, como oferta mínima, el alemán, el francés y el inglés. En orden clasificatorio prosigue la lengua italiana (32), seguida del árabe (15), chino y portugués (14), y las lenguas cooficiales con más solicitudes: euskera (7) y valenciano (6).

**Figura 21***Oferta lingüística de las EOI encuestadas*

Por otro lado, la Tabla 22 muestra las cifras descriptivas de la oferta en las EOI analizadas, a sabiendas que la suma de todos los idiomas impartidos en los 44 informantes supone la cuantía de 308 lenguas en total. Los datos apuntan que la mayoría de las EOI concentra su oferta académica en torno a 6 idiomas y que únicamente el 25% de estas ofertan más de 8 lenguas diferentes. Así pues, el primer cuartil revela que al menos el 25% de las EOI tienen una oferta de idiomas que abarca 5 o más lenguas diferentes, lo que sugiere que algunos centros pueden tener un margen de actuación más limitado en términos de variedad idiomática.

El análisis de la Tabla 22 procura detallar un escenario preciso de la diversidad y la distribución de idiomas en las EOI, destacando una amplia heterogeneidad y variedad de opciones disponibles en los catálogos de cursos ofertados.

**Tabla 22***Análisis descriptivo de los idiomas impartidos en las EOI*

Datos	Suma	Media	Mediana	D. Estándar	Cuartil	Cuartil
N	$\Sigma$	$\mu$	$M_e$	$\sigma$	1 <sup>er</sup>	3 <sup>er</sup>
44	308	6.97	6	2,152	5	7.75

### ***7.1.3. Los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: cursos, profesorado y alumnado***

La Tabla 23 proporciona información sobre el número de cursos o grupos (C), profesorado (P) y alumnado (A) en relación con la enseñanza de ELE en las EOI informantes (I). Igualmente se facilitan las proporciones de las variables con respecto a la situación de ELE. A continuación, se enumeran algunos de los datos descriptivos más relevantes divididos según las variables analizadas.

En primer lugar, con relación al número de cursos o grupos abiertos, los datos revelan variabilidad según el contexto de los participantes. La proporción más elevada de cursos de ELE con respecto al total es de 18.8%, mientras que la mínima desciende hasta 1.2%. En cuanto a la variable de profesores, el porcentaje más alto asciende a 16.6% y el más bajo 2%. Por último, la variación también es perceptible en la proporción de estudiantes inscritos en cursos de ELE: 26.3% en su máximo y 0.8% en su mínimo. En términos absolutos sobre la enseñanza del español en las EOI, el I23 es el que más cursos de ELE abiertos tiene (33), los I23; I32 son los que más profesores de ELE tienen ejerciendo (19), y el I23 el que más estudiantes matriculados posee (1000).

En el análisis particular de los usuarios, se pueden destacar dos patrones distintitos. Por un lado, se observa un grupo donde la situación de ELE tiene una representatividad considerable. Puede tomarse como ejemplo el I7 con un 18.8% en cursos, 16.6% en profesorado y 26.3% en alumnado, o el I14 con un 16.8%, un 15.6% y un 25.6%. Desde otra perspectiva, existen informantes donde la presencia de ELE es marginal en comparación. Una muestra de ello se refleja en el I43, donde los cursos de ELE solo representan el 1.2% del total, los docentes el 2.3% y los discentes el 0.8%. En resumidas cuentas, los patrones aquí señalados muestran dos direcciones realmente opuestas que pueden deberse a diferentes causas en función de cada comunidad educativa.

A nivel global, la situación de la enseñanza de ELE, teniendo en cuenta los fenómenos cursos (8.7%), profesorado (6.2%) y alumnado (8.1%), puede representarse aproximadamente entre el 6 y 8% de la oferta total. En términos numéricos, durante el curso académico 2022/2023, los 44 centros colaboradores alcanzan un total de 402 cursos, 127 profesores y 8.744 estudiantes de español.

Los hallazgos demuestran que el mundo de ELE es una parte significativa de las enseñanzas de las EOI, pero que existe una disparidad y variación entre los participantes bastante considerable. De igual forma, se puede subrayar la importancia de adaptar la enseñanza de ELE a las necesidades y preferencias específicas de cada centro, reconociendo así las variedades de oferta y demanda que hay en los diferentes entornos educativos.

**Tabla 23**

*Número de cursos, profesores y estudiantes y su proporción con respecto al total*

*I= informantes; C= cursos; P= profesorado; A= alumnado; N/A= no se dispone de los datos solicitados*

<b>I</b>	<b>C total</b>	<b>C ELE</b>	<b>C%</b>	<b>P total</b>	<b>P ELE</b>	<b>P%</b>	<b>A total</b>	<b>A ELE</b>	<b>A%</b>
<b>1.</b>	105	7	6.6%	35	2	5.7%	2000	175	8.7%
<b>2.</b>	45	6	13.3%	17	1	5.9%	1200	90	7.5%
<b>3.</b>	80	11	13.7%	21	3	14.3%	1616	197	12.2%
<b>4.</b>	91	4	4.4%	28	1	3.6%	1330	54	4%
<b>5.</b>	61	8	13.1%	22	2	9%	1200	220	18.3%
<b>6.</b>	116	10	8.6%	42	3	7.1%	1900	200	10.5%
<b>7.</b>	101	19	18.8%	30	5	16.6%	1900	500	26.3%
<b>8.</b>	117	4	3.4%	42	3	7.1%	2850	110	3.9%
<b>9.</b>	N/A	18	N/A	88	5	5.7%	6500	450	6.9%
<b>10</b>	133	14	10.5%	42	4	9.5%	2300	353	13.3%
<b>11</b>	111	3	2.7%	36	1	2.7%	1748	64	3.7%
<b>12</b>	77	3	3.9%	26	1	3.8%	1180	68	5.8%
<b>13</b>	60	7	11.6%	45	3	6.6%	1200	120	10%

<b>14</b>	131	22	16.8%	32	5	15.6%	2324	594	25.6%
<b>15</b>	80	7	8.7%	29	3	10.3%	966	134	13.9%
<b>16</b>	90	12	13.3%	80	4	5%	2900	200	6.9%
<b>17</b>	291	11	3.8%	86	4	4.6%	4539	228	5%
<b>18</b>	79	11	13.9%	23	3	13%	1349	166	12.3%
<b>19</b>	N/A	10	N/A	100	2	2%	4000	300	7.5%
<b>20</b>	45	3	6.6%	15	3	20%	900	40	4.4%
<b>21</b>	67	9	13.4%	20	2	10%	1081	109	10.1%
<b>22</b>	156	4	2.6%	59	2	3.4%	2317	52	2.2%
<b>23</b>	322	33	10.2%	115	9	7.8%	8640	1000	11.6
<b>24</b>	50	5	10%	18	2	11.1%	1110	115	10.4%
<b>25</b>	67	7	10.4%	25	2	8%	1586	191	12%
<b>26</b>	N/A	5	N/A	20	1	5%	1267	66	5.2%
<b>27</b>	239	12	5%	102	3	2.9%	4816	214	4.4%
<b>28</b>	199	11	5.5%	81	4	4.9%	7718	267	3.5%
<b>29</b>	N/A	4	N/A	N/A	1	N/A	N/A	30	N/A
<b>30</b>	240	21	8.7%	68	8	11.8%	5100	500	9.8%
<b>31</b>	67	12	17.9%	67	4	6%	N/A	218	N/A
<b>32</b>	307	31	10%	211	9	4.3%	5804	518	8.9%
<b>33</b>	128	7	5.5%	43	2	4.6%	2500	157	6.3%
<b>34</b>	57	4	7%	18	1	5.5%	1106	68	6.1%

<b>35</b>	102	4	3.9%	32	3	9.4%	1845	66	3.6%
<b>36</b>	N/A	5	N/A	15	2	13.3%	740	165	22.3%
<b>37</b>	81	4	4.9%	39	2	5.1%	1500	74	4.9%
<b>38</b>	N/A	5	N/A	32	2	6.2%	2424	76	3.1%
<b>39</b>	132	8	6%	40	3	7.5%	3500	217	6.2%
<b>40</b>	65	4	6.1%	25	1	4%	700	26	3.7%
<b>41</b>	380	11	2.9%	104	3	2.9%	6482	269	4.1%
<b>42</b>	56	4	7.1%	26	1	3.8%	615	31	5%
<b>43</b>	84	1	1.2%	43	1	2.3%	2344	20	0.8%
<b>44</b>	N/A	1	N/A	16	1	6.2%	700	32	4.6
<hr/>									
	<b>4.612</b>	<b>402</b>	<b>8.7%</b>	<b>2.058</b>	<b>127</b>	<b>6.2%</b>	<b>107.717</b>	<b>8.744</b>	<b>8.1%</b>

*Nota:* Elaboración propia

<sup>a</sup> *I= informantes; C= cursos; P= profesorado; A= alumnado; N/A= no se dispone de los datos solicitados*

Estos resultados aportan una visión minuciosa de la situación de la enseñanza de ELE en las EOI de todos los territorios analizados, sabiendo que el alcance geográfico y numérico han sido bastante representativos. La Tabla 24 aporta, incluso, un enfoque más detallado en términos de estadística descriptiva. Se ofrecen datos de los niveles promedio, la variabilidad y los patrones más frecuentes con relación al número de cursos, docentes y discentes involucrados en la enseñanza de ELE con respecto al total.

En primer lugar, se observa que las medias presentan un valor promedio en torno al 8%, siendo la puntuación menor el equipo docente (7.30). Los valores de cursos (8.43) y alumnado (8.46) se localizan en cifras parejas. La alta variabilidad en los datos de la Tabla 24 podrían explicarse según las diferencias numéricas que hay entre los cursos, profesores y estudiantes de las EOI analizadas. Esa variación entre los centros es apreciable igualmente en las cifras máximas y mínimas: entre 1 y 33 cursos de español

disponibles; entre 1 y 9 profesores de ELE ejerciendo; entre 20 y 1000 estudiantes aprendiendo la lengua y cultura hispanas.

Es conveniente considerar que la información ofrecida se refiere exclusivamente a las instituciones participantes, pues, cabe recordar que se han analizado en la encuesta el 62% de las EOI que ofertan cursos de ELE en España, incluidas las ciudades de Ceuta y Melilla. En definitiva, se entiende que los datos pueden aportar una visión detallada y multifacética de las variables con respecto al total.

**Tabla 24**

*Análisis descriptivo de las variables cursos, profesorado y alumnado*

<b>Variab</b> les	<b>Suma</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>D. Estándar</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
	$\Sigma$	$\mu$	$M_e$	$\sigma$		
Cursos	402	8.43	7.1	4.602	33	1
Profesorado	127	7.30	6	4.180	9	1
Alumnado	8744	8.46	6.6	5.822	1000	20

#### **7.1.4. Los niveles de lenguas de los cursos de ELE en las EOI**

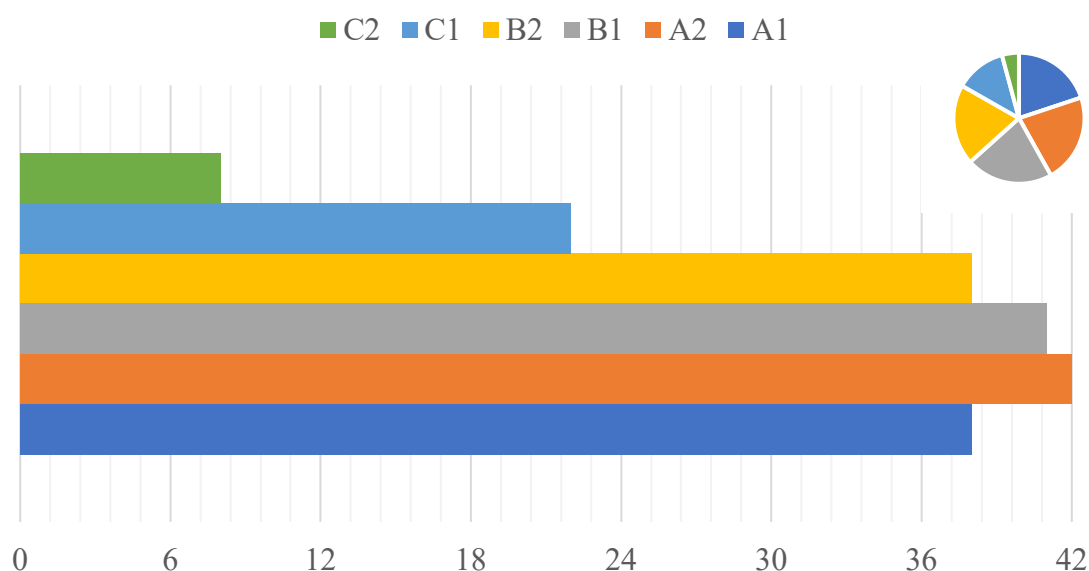
En la continuación del análisis de resultados, se le presta relevancia a la oferta académica que es posible encontrar en las EOI colaboradoras. No solo se comparan las posibilidades de estudio según los diferentes de idiomas, sino que, también se consideran los diferentes niveles de estudio que hay en los cursos de ELE. Los cursos ofertados por los participantes oscilan entre los niveles A1 y C2 siguiendo las directrices marcadas por el MCER: nivel básico (A1 y A2), nivel intermedio (B1 y B2) y nivel avanzado (C1 y C2). Es posible localizar escuelas que subdividen estos niveles generando otros intermedios: B2.1 y B2.2, por ejemplo. Esto depende mucho de cada centro. En la encuesta se han observado los siguientes niveles cursos de ELE intermedios: A2.1 (5); A2.2 (7); B1.1 (4); B1.2 (5); B2.1 (19); B2.2 (14); C1.1 (4); C1.2 (3).

La Figura 22 muestra las diferencias entre los niveles más ofrecidos. El nivel básico A2 es el que predomina (42), seguido muy de cerca por el nivel intermedio B1

(41) y por los niveles A1 y B2 (38). Por su parte, el nivel avanzado C1 es ofertado en la mitad de las EOI (50%) y el C2 únicamente en 8 EOI (18%).

**Figura 22**

*Niveles más comunes en los cursos de ELE de las EOI*



Además de la oferta de cursos y niveles en la enseñanza de ELE en las EOI, en la encuesta fue posible evidenciar evidencias que indican cuál es el rango de niveles más solicitado en cuanto al número de matrículas. La encuesta revela que el nivel básico fue seleccionado por las tres cuartas partes de los 44 sujetos participantes (75%), el intermedio por 10 (23%) y el avanzado expresamente por un único centro (2%).

#### **7.1.5. El perfil del alumnado ELE en las EOI**

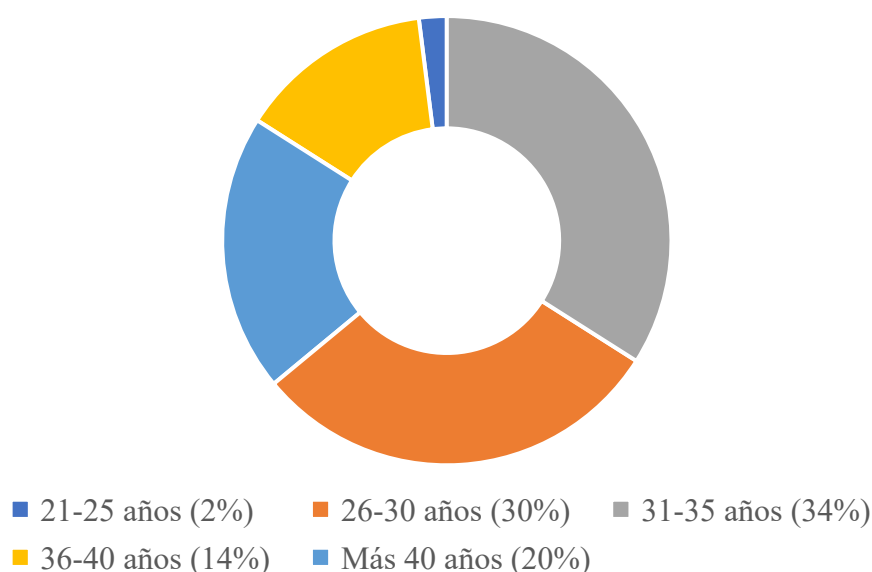
Los estudiantes que asisten regularmente a cursos de español en las EOI analizadas suelen responder a un perfil muy diverso en cuanto a edad, nacionalidad, estatus laboral y económico, y otros factores sociopersonales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de la heterogeneidad que existen en los grupos de ELE, el cuestionario atendió a los aspectos referentes a la edad y procedencia geográfica.

El análisis de los contenidos de la Figura 23 ilustra la distribución de rangos de edad en el alumnado de ELE de las EOI participantes. Se revelan patrones significativos,

por ejemplo, el grupo más destacable se atribuye al rango de 31-35 años con un 34% del total. La representación de los estudiantes de 26 a 30 años comprende el 30% y la proporción del 20% para los mayores de 40 años. Estas cifras indican diversidad generacional y heterogeneidad en la edad de la población estudiantil en el aprendizaje del español. Finalmente, solo un 2 % pertenece a edades comprendidas entre 21-25 años, no siendo prioritarios en ninguna EOI los usuarios más jóvenes situados por debajo de la veintena.

### Figura 23

*Rango de edad más común en el alumnado de ELE de las EOI*



La Tabla 25 refleja las procedencias más frecuentes del alumnado de español en las EOI. Dentro de los orígenes más habituales destacan Ucrania (64%), Marruecos (59%), Rusia (48%), Brasil (27%) y China (27%). Este panorama demuestra la amplitud y la internalización que comprende los cursos de español en las EOI.

### Tabla 25

*Procedencias más comunes del alumnado en los cursos de ELE de las EOI colaboradoras*

<b>I1</b>	Marruecos, Ucrania, Rusia, Polonia, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Italia, Brasil, Egipto y Palestina
<b>I2</b>	Marruecos

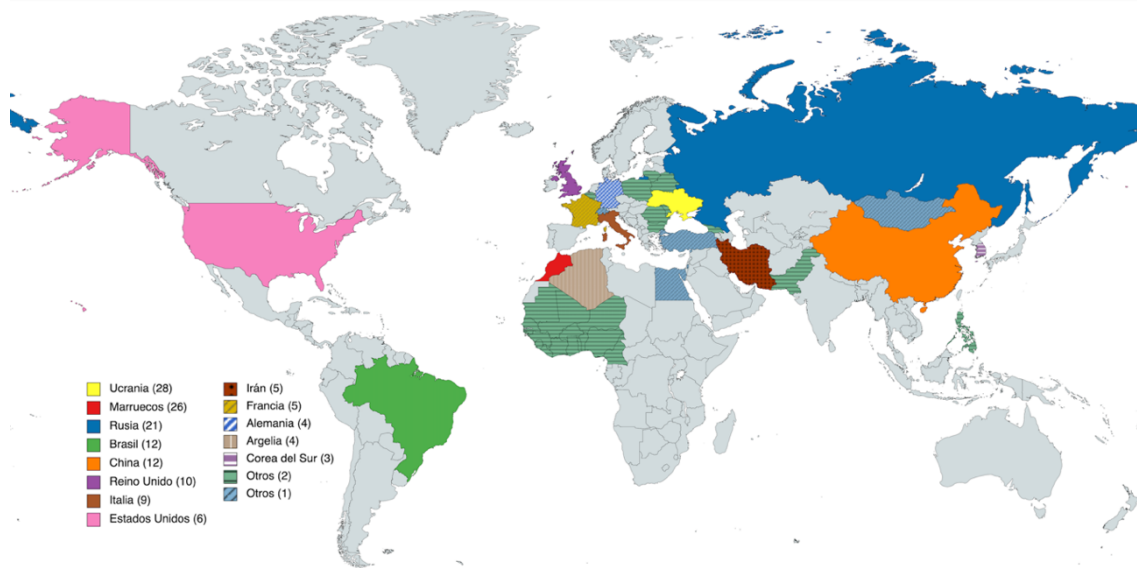
- I3 Ucrania, Rusia, Brasil, China, Reino Unido y Estados Unidos
- I4 Filipinas, Pakistán, Marruecos, Rumanía, Rusia, Ucrania y China
- I5 Ucrania, Rusia, Reino Unido, Suiza, Francia e Italia
- I6 Brasil
- I7 Rusia, Italia y Bélgica
- I8 Marruecos y países de África Subsahariana
- I9 Marruecos, Rusia, Ucrania y China
- I10 Marruecos, Argelia, Reino Unido, Ucrania, Rusia, Bélgica e Italia
- I11 Georgia, Rusia y Marruecos
- I12 Marruecos, Rusia y Ucrania
- I13 Ucrania, Estados Unidos y Brasil
- I14 Rusia y Ucrania
- I15 Marruecos, Mali, Pakistán y Bulgaria
- I16 Muy diversa y heterogénea
- I17 Marruecos y Ucrania
- I18 China e Irán
- I19 Marruecos, Rumanía y Ucrania
- I20 Reino Unido
- I21 Irán, Rusia y Ucrania
- I22 Marruecos, China, Siria, Brasil, Reino Unido y Francia
- I23 Rusia, China, Ucrania, Irán y Turquía
- I24 Marruecos, Rusia, Reino Unido y Alemania
- I25 Rusia, Ucrania, Marruecos e Irán
- I26 Ucrania, Reino Unido, Rusia y Marruecos
- I27 Ucrania en este momento
- I28 Rusia, Ucrania, Marruecos, Argelia, Alemania, Italia, Reino Unido, Brasil y China
- I29 Marruecos
- I30 Rusia, Ucrania y Argelia
- I31 Marruecos, Argelia, Brasil, Rusia y Ucrania
- I32 China, Ucrania, Irán, Rusia y Brasil
- I33 Marruecos
- I34 Marruecos, Ucrania y Asia (Taiwán, Corea del Sur, Filipinas)

- I35** Siria, Ucrania, China, Corea del Sur, Brasil, Rusia, Estados Unidos e Italia
  - I36** Marruecos
  - I37** Ucrania y Marruecos
  - I38** Francia, Alemania, Irlanda, China, Italia, Corea del Sur, Lituania, Marruecos, Polonia, Ucrania y Rusia
  - I39** Ucrania, Marruecos, Rusia, Reino Unido, Estados Unidos, Brasil, Alemania, Francia, Italia, China y Mongolia
  - I40** Marruecos
  - I41** Brasil y Ucrania
  - I42** Ucrania, Marruecos, Estados Unidos y Brasil
  - I43** Muy heterogénea y no suelen repetirse las procedencias
  - I44** Ucrania, Rusia y Marruecos
- 

La variabilidad de las nacionalidades puede tener implicaciones significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española y, por tanto, es conveniente atender estos datos. Asimismo, es relevante señalar la presencia de estudiantes con nacionalidad africana, así como de Asia, América y Europa, subrayándose la diversidad geográfica, lingüística y cultural de estos cursos educativos. La Figura 24 no solo añade una dimensión visual a los datos presentados en la tabla anterior, sino que además ofrece una representación espacial con valores numéricos que facilita la comprensión y es posible conocer cuántas veces se repite cada nacionalidad. De esta manera, se pretende ofrecer un enfoque directo y representativo sobre los posibles flujos de alumnado y las procedencias más comunes en los estudios de español en las EOI.

**Figura 24**

*Procedencias más comunes en los cursos de ELE de las EOI: mapa geográfico*



En última instancia, la imagen 13 representa una nube de palabras como un recurso visual y atractivo que permite entrever la condensación de las nacionalidades más comunes en torno a su frecuencia. No solo es valiosa para visibilizar las procedencias más recurrentes, sino que permite realizar una identificación inmediata de qué países están más representados en el contexto educativo analizado. Cabe resaltar que es posible contabilizar más de 50 nacionalidades diferentes y, por ende, distintas lenguas maternas en el aula de ELE de las EOI.

### Imagen 13

*Procedencias más comunes en los cursos de ELE de las EOI: nube de palabras*

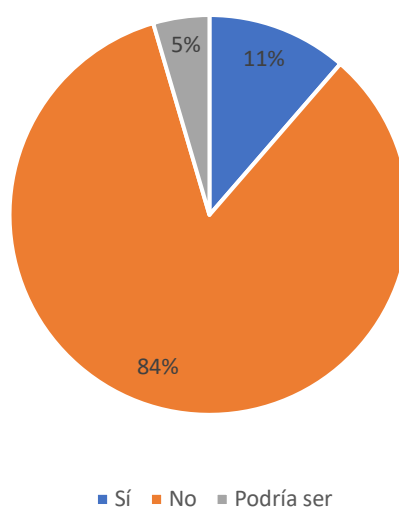


#### 7.1.6. La modalidad virtual en la enseñanza de ELE en las EOI

El formato de impartición de los cursos de ELE también puede ser susceptible de indagación empírica en los tiempos que corren de avances digitales, aún más tras la pandemia de la Covid-19. Con este propósito, las 44 EOI encuestadas ofertan cursos de manera presencial y algunas en formato semipresencial con el soporte y la ayuda de plataformas virtuales. Sin embargo, la previsión no augura grandes avances para las clases de ELE en línea o en formato híbrido. A pesar de que Araujo (2016) proponía hace ya varios años la integración de herramientas web 2.0 para mejorar la práctica docente y la colaboración entre centros, los resultados revelados en la encuesta manifiestan que 37 no esperan a corto plazo estos avances digitales en las EOI, solo 5 los contemplan y 2 se muestran indecisos. A la pregunta sobre si el centro prevé la implantación de la modalidad virtual en los cursos de ELE, la Figura 25 revela las siguientes respuestas: no (84%), sí (11%) y podría ser (5%).

**Figura 25**

*Modalidad virtual o híbrida en las clases de ELE de las EOI*



A las objeciones derivadas de las modalidades de enseñanza, se suman algunas anotaciones aportadas por los colaboradores en el cuestionario (Tabla 26) sobre su posicionamiento ante las posibilidades de implementar cursos de ELE en formato virtual o híbrido. Esta información aporta una visión cualitativa de las cifras anteriormente expuestas y los desafíos que pueden existir. Mientras que algunos centros han solicitado esta modalidad sin resultado alguno debido a cuestiones administrativas, otros encuentran la semipresencialidad más factible. Así, son evidentes las discrepancias debido, por ejemplo, a las preferencias de los estudiantes por las clases presenciales y la falta de habilidades tecnológicas y digitales del alumnado tipo. No obstante, existe esperanza y aceptación de nuevos formatos virtuales como refleja el informante número 20: “¡Ojalá!”.

Las observaciones presentadas en la Tabla 26 proporcionan una visión matizada de las disposición y preparación de las EOI para transiciones hacia modalidades virtuales, subrayando la necesidad de abordar las posibles limitaciones tecnológicas y las potenciales medidas reguladoras que permitan una implementación efectiva y equitativa.

**Tabla 26**

*Citas textuales sobre la modalidad virtual o híbrida en las clases de ELE en las EOI*

---

<b>I1</b>	<i>“Se ha solicitado, pero no ha sido concedido con la Consejería de Educación”</i>
<b>I3</b>	<i>“Suele ser más factible la semipresencialidad”</i>
<b>I4</b>	<i>“Suelen querer clases presenciales y algunos no son muy tecnológicos”</i>
<b>I20</b>	<i>“¡Ojalá!”</i>
<b>I22</b>	<i>“Es posible porque está contemplado en la legislación, pero falta su desarrollo a nivel regional”</i>
<b>I26</b>	<i>“No depende del centro”</i>
<b>I32</b>	<i>“Ya impartimos cursos semipresenciales con apoyo de aula virtual”</i>
<b>I44</b>	<i>“No se ha planteado de momento”</i>

---

El inglés, idioma bien consolidado en esta institución cuenta con el conocido programa *That's English* desde 2004. Este programa del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en colaboración con las distintas Consejerías de Educación de las comunidades autónomas y el personal docente de las EOI, permite estudiar la lengua inglesa íntegramente en línea, desde el nivel A2 hasta el C1. Además, existe una página web personalizada (Ministerio de Educación, s.f.) donde aparece información sustancial sobre los cursos, la plataforma *e-learning*, sus propios libros de textos adaptados y hasta una aplicación para el móvil.

A este respecto, se están observando otras iniciativas en comunidades como Andalucía, Canarias o Comunidad Valenciana que fomentan el estudio en línea de otros idiomas como el alemán, chino o francés, sin conocerse todavía proyectos que incidan sobre el aprendizaje de español. De hecho, la Comunidad Valenciana aprobó mediante el Decreto 19/2022, de 25 de febrero, la creación de la Escuela Oficial de Idiomas virtual valenciana (DOGV, 2022). Esta legislación infiere un paso pionero en la implantación de la modalidad virtual en las enseñanzas de idiomas de las EOI y puntualiza al añadir que:

Es conveniente que se facilite y se acerque a la ciudadanía la opción de estudiar en línea, dado que la enseñanza virtual adquiere cada vez más un papel protagonista donde se atiende todo tipo de formación, incluidos los idiomas la

lingüística. La demanda que se observa diariamente en referencia a la enseñanza de lenguas deja entrever la gran necesidad de complementar la oferta de aprendizaje en las actuales escuelas oficiales de idiomas ofreciendo este aprendizaje en línea (DOGV, 2022, p. 14349).

### 7.1.7. Las perspectivas profesionales de los participantes

En el último segmento del análisis cuantitativo se presentan las reflexiones profesionales de los centros participantes sobre la situación de la enseñanza de ELE en las EOI y su vínculo con la integración de la población inmigrante. Para ello, se formularon 10 enunciados a escala Likert (Tabla 27) donde, 0 representa *completamente en desacuerdo* y 4 indica *completamente de acuerdo*. Los resultados ostensibles a lo largo de este epígrafe revelan diversas perspectivas individuales, no solo poniendo de relieve la heterogeneidad de las opiniones de los usuarios, sino también proporcionando una panorámica más general del estado actual de esta área temática.

**Tabla 27**

*Enunciados de las preguntas a escala Likert*

<b>0=Completamente en desacuerdo</b>	<b>1=Algo en desacuerdo</b>	<b>2=Neutral</b>	<b>3=Algo de acuerdo</b>	<b>4=Completamente de acuerdo</b>
<b>P1.</b> Hay un bajo porcentaje de cursos ELE en las EOI				
<b>P2.</b> Los usuarios matriculados en cursos de ELE en las EOI están en auge y así seguirán				
<b>P3.</b> Resulta necesario constituir más cursos de ELE en las EOI				
<b>P4.</b> Existen muchos impedimentos en la creación de cursos ELE en las EOI				
<b>P5.</b> Es necesario impulsar la modalidad virtual en los cursos de ELE en las EOI				
<b>P6.</b> Las EOI están capacitadas para atender a la población inmigrante				
<b>P7.</b> La creación de cursos ELE favorece la integración de la población inmigrante				
<b>P8.</b> Una mayoría de la población inmigrante acude a otras instituciones y organizaciones para cursar ELE				
<b>P9.</b> Mi centro colabora con otras EOI y organizaciones para impulsar cursos de ELE				
<b>P10.</b> Las programaciones, recursos, materiales y evaluaciones de los cursos ELE son adecuadas y efectivas				

La Tabla 28 entrevistó el posicionamiento de los participantes en el cuestionario, ya que pudieron evaluar aspectos como la disponibilidad de los cursos de ELE, la demanda de los usuarios, los desafíos, la modalidad virtual, la relación entre EOI e inmigración y las colaboraciones interinstitucionales. A simple vista, en la mayoría de los enunciados predominan las respuestas de conformidad y acuerdo, salvo excepciones como las pregunta 5 y 9 donde existe mayor disparidad entre las percepciones recogidas.

En definitiva, los datos aportados no solo resaltan la necesidad de considerar las distintas opiniones para planificar acciones académicas en este contexto, sino que, además, pueden servir como punto de partida para crear sinergias entre las entidades implicadas y para investigaciones futuras en este campo de estudio.

**Tabla 28**

*Puntuación de las preguntas a Escala Likert*

<b>P1.</b>	1	3	7	5	28
<b>P2.</b>	0	2	8	9	25
<b>P3.</b>	0	0	4	6	34
<b>P4.</b>	1	0	11	16	16
<b>P5.</b>	7	10	11	8	8
<b>P6.</b>	3	2	6	14	19
<b>P7.</b>	1	0	1	5	37
<b>P8.</b>	1	5	10	17	11
<b>P9.</b>	12	7	6	9	10
<b>P10.</b>	0	3	5	19	17

En la búsqueda de un estudio más exhaustivo y representativo es trascendente profundizar sobre el análisis de los resultados. Por esta razón, la Tabla 29 proporciona desde un punto de vista analítico descriptivo una visión detallada de los datos recogidos en las preguntas a escala Likert. Se ha calculado la puntuación total posible (176) de las respuestas en las 10 afirmaciones (P1-P10). Así pues, se presenta el porcentaje de acuerdo

o desacuerdo, la media, la mediana y la desviación estándar para cada pregunta, lo que permite una comprensión más profunda de las tendencias y variaciones en las percepciones individuales de los sujetos partícipes.

En términos de proporción, las preguntas P3 y P7 son las que presentan los resultados más elevados, con 92% y 94%, respectivamente. Estos hallazgos demuestran una tendencia muy positiva, en primer lugar, hacia la creación de más cursos de ELE en las EOI en todos los territorios de España. En segunda instancia, se ha evidenciado con la puntuación más destacada, que el fomento de la enseñanza de ELE en esta institución favorecería integración lingüística de la población inmigrante no hispanohablante.

Siguiendo con las cifras porcentuales, las preguntas que se acercan más a una postura de desacuerdo han sido P5, P8 y P9. La pregunta que ha obtenido el menor porcentaje (49%) y única afirmación por debajo de la mitad ha sido P9: *“Mi centro colabora con otras EOI e instituciones para impulsar cursos de ELE”*. Este hallazgo manifiesta que, a pesar de que más del 90% de los profesionales informantes considera necesario constituir más cursos de ELE porque favorece la integración lingüística de los inmigrantes, no se colabora lo suficiente con otras EOI y organizaciones pertinentes para fomentar su implantación.

Por otro lado, la pregunta P5: *“Es necesario impulsar la modalidad virtual en los cursos de ELE de las EOI”* ha obtenido también tendencias menos positivas. De hecho, el porcentaje exacto (50%) representa la imparcialidad y las divergencias prácticas entre los pensamientos de los encuestados. Es relevante subrayar que, como se ha detallado anteriormente, solo el 11% de las EOI prevé la implantación de cursos en formato virtual, y que entre sus profesionales sigue siendo objeto de debate la implementación de clases en línea o híbridas en el ámbito de la enseñanza de ELE.

La última pregunta con porcentajes y medias más bajos (68%) —el resto de las afirmaciones superan el 75%— se atribuye a P8: *“Una mayoría de la población inmigrante acude a otras instituciones y organizaciones para cursar ELE”*. Por lo tanto, este hecho invita a seguir discutiendo cómo el estudiantado migrante suele aprender mayoritariamente el español.

Finalmente, en cuanto a las medidas centrales de la Tabla 29, se observa que las medias de los enunciados facilitados oscilan entre 1.95 y 3.75 mostrando una tendencia variable entre lo neutral y lo positivo. La mediana, que indica el valor central, se mantiene en 4 para una mitad de las preguntas y 3 para la otra mitad, estando visible el valor 2 exclusivamente en P5 y P9, lo que indican polarización de las respuestas en estas preguntas. Los datos de la desviación estándar (entre 0.398 y 2.361) sugieren, asimismo, una dispersión considerable en las opiniones de los participantes. En resumen, los resultados no revelan únicamente patrones de consenso y discordia, sino que también destacan la necesidad de abordar temas trascendentales de la situación en la enseñanza de ELE en las EOI.

**Tabla 29**

*Análisis descriptivo de las preguntas a escala Likert*

<b>Suma</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Media</b>	<b>Mediana</b>	<b>D. Estándar</b>	<b>Varianza</b>
$\Sigma$	%	$\mu$	$M_e$	$\sigma$	$\sigma^2$
<b>P1.</b> Hay un bajo porcentaje de cursos ELE en las EOI					
144/176	82%	3.49	4	0.767	0.575
<b>P2.</b> Los usuarios matriculados en cursos de ELE en las EOI están en auge y así seguirán					
145/176	82%	3.29	4	0.929	0.844
<b>P3.</b> Resulta necesario constituir más cursos de ELE en las EOI					
162/176	92%	3.68	4	0.638	0.398
<b>P4.</b> Existen muchos impedimentos en la creación de cursos ELE en las EOI					
134/176	76%	3.04	3	0.913	0.816
<b>P5.</b> Es necesario impulsar la modalidad virtual en los cursos de ELE en las EOI					
88/176	50%	2	2	1.346	1.772
<b>P6.</b> Las EOI están capacitadas para atender a la población inmigrante					
132/176	75%	3	3	1.818	1.363
<b>P7.</b> La creación de cursos ELE favorece la integración de la población inmigrante					
165/176	94%	3.75	4	0.719	0.505
<b>P8.</b> Una mayoría de la población inmigrante acude a otras instituciones y					

organizaciones para cursar ELE					
120/176	68%	2.73	3	1.042	1.061
<b>P9.</b> Mi centro colabora con otras EOI y organizaciones para impulsar cursos de ELE					
86/176	49%	1.95	2	1.554	2.361
<b>P10.</b> Las programaciones, recursos, materiales y evaluaciones de los cursos ELE son adecuadas y efectivas					
138/176	78%	3.14	3	0.878	0.754

En la pretensión de calcular la fiabilidad y la consistencia interna del cuestionario utilizado en la investigación, se efectuó, como bien se ha comentado con precedencia, un análisis de cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, alcanzándose un índice de .775. Este valor indica una buena relación entre las preguntas en su conjunto (Tuapanta et al., 2017), puesto que según Barrios y Coscolluela (2013), una fiabilidad adecuada fluctúa entre los valores 0,70 y 0,95.

Se deduce y se deja entrever una coherencia interna de la encuesta, verificándose así la validez de esta herramienta y otorgándole potestad a los datos cuantitativos recopilados en el presente estudio. En última instancia, se aplicó un análisis de las correlaciones entre los diez elementos de la escala Likert. Así, la Tabla 30 refleja la matriz de correlación y señala la correlación de cada una de las preguntas consigo misma y con el resto de los ítems. Además, la primera columna (CT) indica la correlación de cada enunciado con respecto al total.

Los resultados correlacionales muestran que la mayoría de las preguntas se mueven entre valores moderados y altos con respecto al total de la puntuación, lo que significa un aporte valioso para la encuesta. Los enunciados P5 y P9 muestran las correlaciones más bajas, sugiriendo así que existen una relación más leve con el resto de las cuestiones. Puede resultar lógico, puesto que la primera trata sobre la modalidad virtual y la segunda sobre las colaboraciones en favor de la integración lingüística de los inmigrantes; ambas preguntas han demostrado desajustes y diversidad de opiniones entre los informantes.

Siguiendo con los modelos de correlaciones entre los diferentes ítems, una muestra podría verse, a modo de ejemplificación, en P3: “*Resulta más necesario constituir más cursos de ELE en las EOP*”. La correlación con P1: “*Hay un bajo porcentaje de cursos ELE en las EOI*” es considerablemente positiva y fuerte (,933), mientras que con P9: “*Mi centro colabora con otras EOI y organizaciones para impulsar cursos de ELE*” existe una correlación paulatinamente débil (,278).

**Tabla 30**

*Análisis de las correlaciones de las preguntas a escala Likert*

	CT	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
<b>P1</b>	,818	1	,938	,933	,708	,606	,659	,941	,819	,540	,781
<b>P2</b>	,823	,938	1	,829	,744	,453	,738	,903	,764	,381	,815
<b>P3</b>	,920	,933	,829	1	,524	,395	,686	,894	,628	,278	,713
<b>P4</b>	,761	,708	,744	,524	1	,161	,780	,665	,688	,282	,730
<b>P5</b>	,500	,606	,453	,395	,161	1	,086	,270	,455	,224	,292
<b>P6</b>	,750	,659	,738	,686	,780	,086	1	,751	,593	,307	,663
<b>P7</b>	,937	,941	,903	,894	,665	,270	,751	1	,692	,446	,815
<b>P8</b>	,681	,819	,764	,628	,688	,455	,593	,692	1	,420	,596
<b>P9</b>	,488	,540	,381	,278	,282	,224	,307	,446	,420	1	,405
<b>P10</b>	,784	,781	,815	,713	,730	,292	,663	,815	,596	,405	1

En definitiva, tras observar unas correlaciones internas que generalmente indican tendencias positivas, además un índice de Alfa de Cronbach dentro de los valores aceptables (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020), puede afirmarse con vehemencia que las preguntas a escala Likert del cuestionario son consistentes en su aspiración de obtener información relevante y acorde a los objetivos del presente proyecto de tesis doctoral.

## **7.2. Los resultados del análisis cualitativo**

En el módulo anterior se presentaron detalladamente los resultados obtenidos a través del enfoque cuantitativo en una fase inicial del proyecto de doctorado. Esta sección, por su parte, se adentra en la riqueza de las percepciones personales de quienes están directamente vinculados con la enseñanza de ELE para inmigrantes, bien en las EOI o bien en las ONG detalladas en el marco metodológico.

Se llevaron a cabo 12 entrevistas semiestructuradas en profundidad desde una perspectiva cualitativa y un enfoque holístico que supuso el reto de gestionar un extenso corpus digital de 4 horas, 6 minutos y 8 segundos. Las transcripciones recopiladas se componen de 196 páginas y 46.163 palabras que fueron estudiadas en su totalidad para, con posterioridad, poder realizar un análisis crítico en función de las distintas temáticas y los patrones discursivos.

### ***7.2.1. Análisis crítico del discurso (CDA) de las relaciones entre EOI y ONG.***

El eje central del CDA se ilustra a modo de ejemplificación en la Figura 26. En el siguiente mapa conceptual es posible observar los patrones convergentes y divergentes obtenidos a raíz de las entrevistas realizadas. Las etiquetas de convergencia revelan áreas de coincidencia entre los informantes de las EOI y las ONG, mientras que los patrones divergentes señalan perspectivas y enfoques heterogéneos entre las reflexiones de ambas partes.

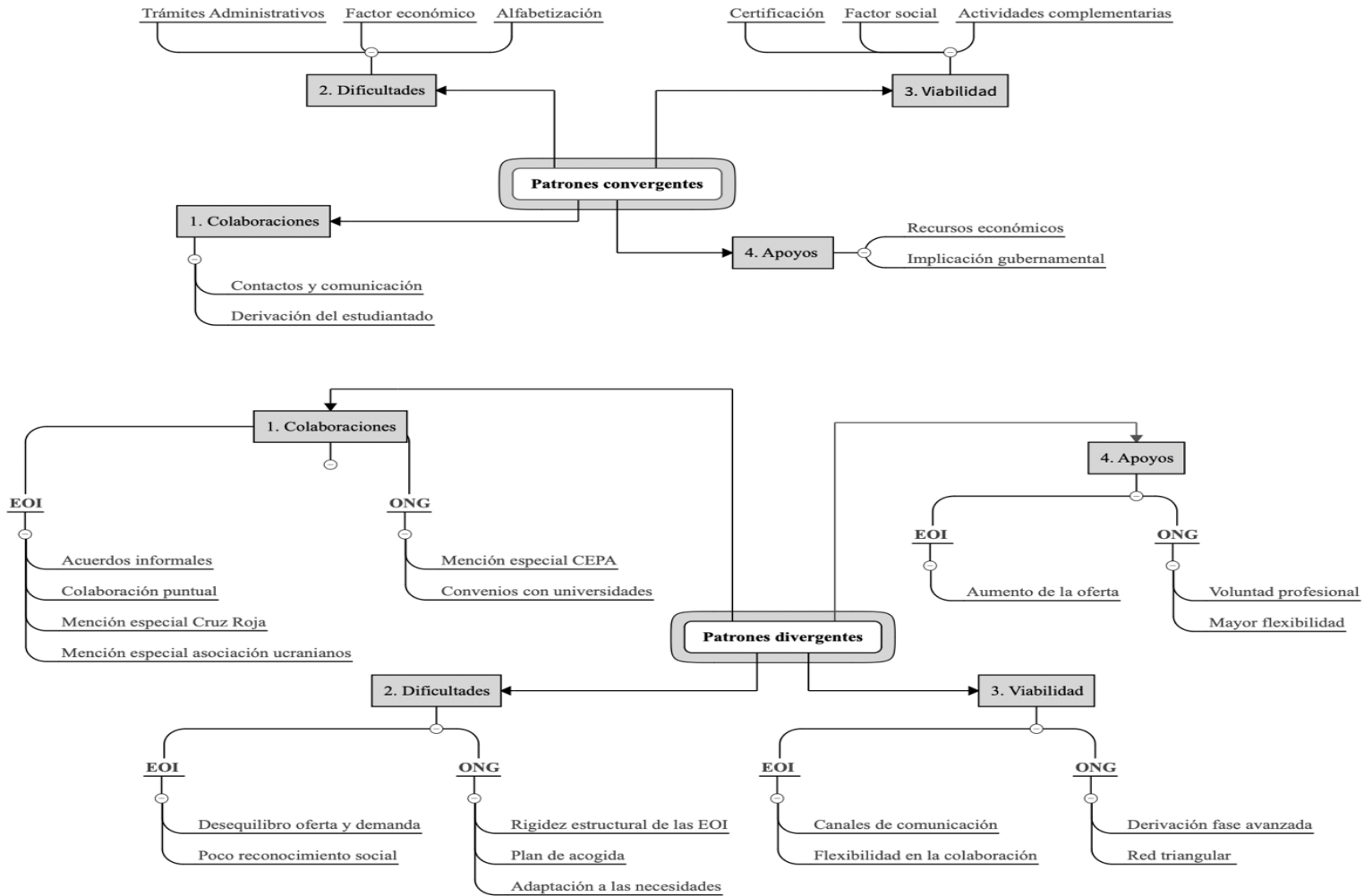
De igual forma, es posible apreciar una división de pensamientos comunes y desiguales en torno a los cuatro temas analizados. Este enfoque temático permite confeccionar una estructura clara que facilita la comprensión de las interacciones discursivas en el contexto de la integración lingüística para inmigrantes. Por tanto, ha sido posible extraer información útil para hacer comparativa entre los discursos de los informantes de las EOI y las ONG, permitiendo así esclarecer las similitudes y contrastes de todas las personas participantes.

A simple vista, son apreciables algunas impresiones generales entre los pensamientos convergentes y divergentes según las cuatro temáticas. Las tendencias contrarias son mayoritarias al tratarse, sobre todo, las colaboraciones que se han hecho y las dificultades que se han originado hasta el momento. Por otra parte, ambas entidades

coinciden en numerar perspectivas equitativas en la viabilidad de proyectos conjuntos y los apoyos que se advierten necesarios.

**Figura 26**

*Análisis crítico (CDA) de las entrevistas y su diferenciación por temática y patrones*



### 7.2.1.1. Patrones convergentes

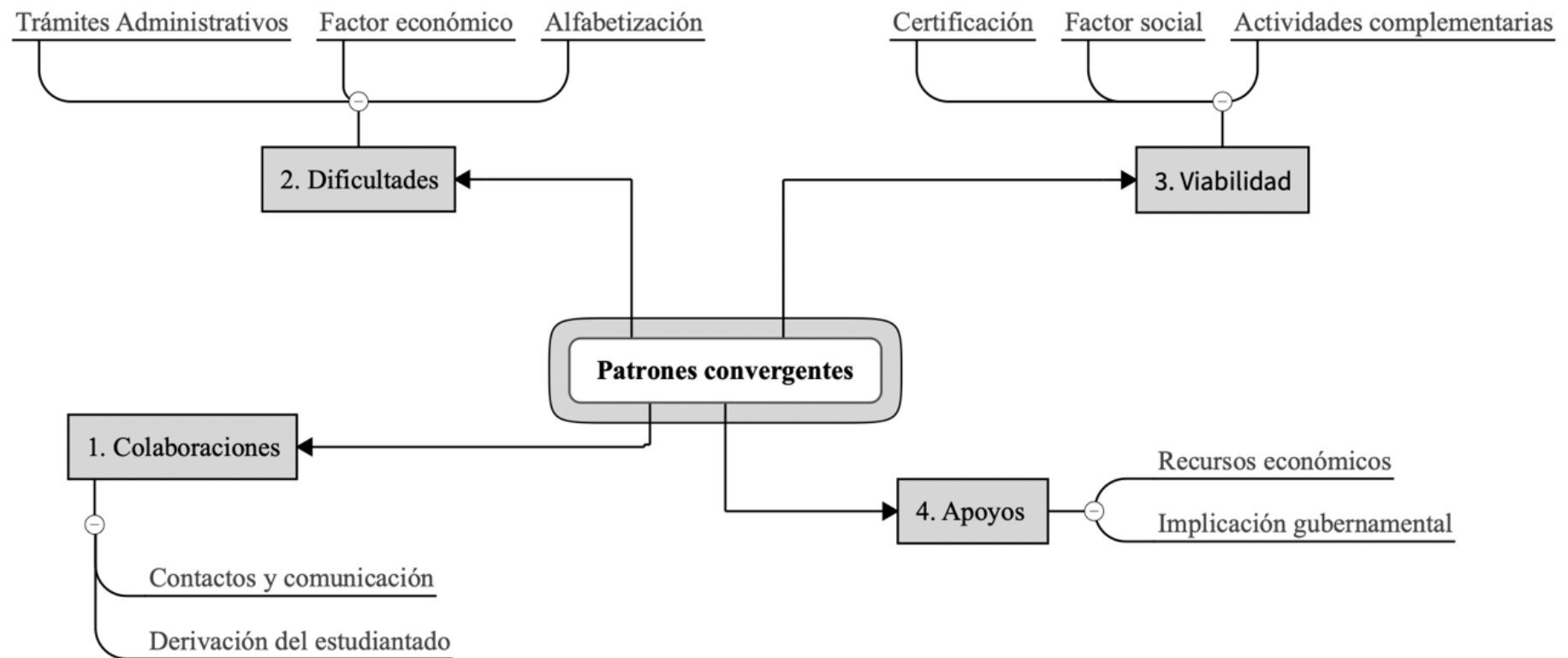
El presente apartado se adentra en las convergencias obtenidas a tenor de los discursos de los representantes de las EOI y las ONG partícipes. En la Figura 27 se aprecian una serie de patrones asociados a los pensamientos comunes de ambas partes, siendo divididos en función de cada área temática analizada.

En esta visión panorámica, el análisis del discurso ha posibilitado identificar una serie de coincidencias entre los informantes. A lo largo del presente epígrafe, se van a desglosar las analogías identificadas de cada temática; en primera instancia, se revelan áreas de coincidencia y alineaciones de las percepciones de los informantes y, en segunda, se aportan citas textuales que literalmente se han recopilado de las entrevistas efectuadas.

Las tendencias afines mostradas a continuación constituyen un componente crítico y relevante de esta fase de investigación, ya que, pueden revelar, no solo las perspectivas similares de los sujetos entrevistados, sino también las posibles iniciativas que pueden conllevar al éxito de futuros proyectos colaborativos.

Figura 27

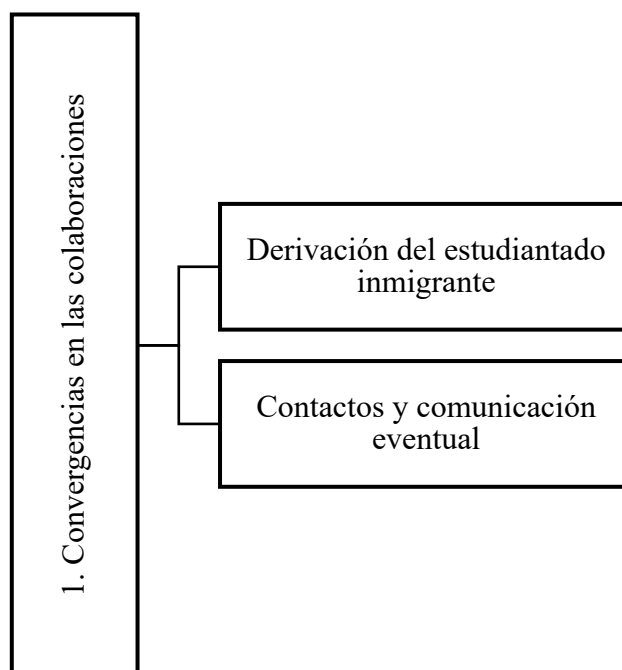
*CDA de los patrones convergentes entre EOI y ONG*



1. **Convergencias en las colaboraciones.** Las colaboraciones en materia de integración lingüística 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 y, por otro, las colaboraciones predominantes 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 conseguir la nacionalidad o mejorar la 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 actos de comunicación esporádicos.

**Figura 28**

*CDA de los patrones convergentes: colaboraciones*



**Tabla 31**

*Patrones convergentes de las colaboraciones: citas textuales*

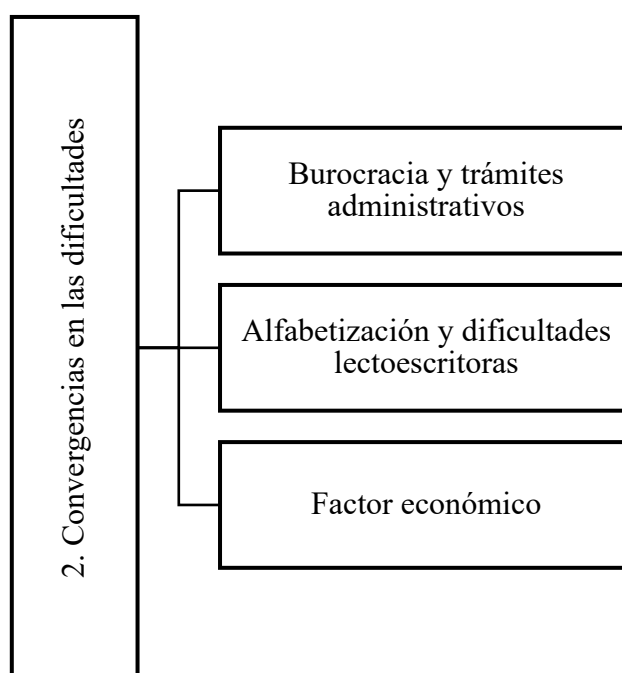
Informantes	Ejemplos de citas textuales
-------------	-----------------------------

<b>CEAR</b>	<i>“No hemos realizado ninguna actividad destacable, ha habido como intentos de comunicación y de colaboración porque contemplar sí lo contemplamos”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“He entrado en contacto cuando pasó lo del confinamiento y se personaron en la escuela dos organizaciones para ver si era posible matricular”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“Actualmente no tenemos colaboración con las EOI. En 2021 tuvimos varios contactos para el tema de matriculación, ayudas y becas...”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“No, por el momento no, pero nosotros estamos abiertos y quizás se abrirá alguna vía a través de una profesora que tenemos, pero de momento no”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“Sí, empezaron a matricular a estudiantes y el número de matriculados cada vez es mayor”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“No, actualmente no tenemos una colaboración formal”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“Facilitamos la derivación de algunos estudiantes, a través de lo que nosotros llamamos servicio de empleo para certificar el nivel de español y convalidar sus estudios o aspirar a un puesto de trabajo”</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>“Algunos centros sí que tienen una relación más estrecha sobre intercambios lingüísticos”</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>“Sí, sí, hemos tenido comunicación. Nos pusimos en contacto con la Conselleria, el Ayuntamiento de Torreveja y asociaciones”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“Desde hace 4 años trabajamos con una organización, hemos tenido ya 3 reuniones y colaboramos. Nos derivan a gente que quiere seguir estudiando o para conseguir el A2 para la nacionalidad, por ejemplo”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“Formalmente nunca, el año pasado sí que se intentó hacer una colaboración. También alumnado que se matricula porque necesitan el certificado de la nacionalidad o de otro nivel, pero no es una colaboración”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“No tenemos un proyecto firmado, pero sí que tenemos mucha relación, por ejemplo, nos mandan muchos alumnos o nosotros derivamos, nos piden consejos...”</i>

2. **Convergencias en las 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. Finalmente, la formación y los cursos sobre alfabetización suponen otros impedimentos. 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 en torno a las dificultades de alfabetización, 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. Algunos participantes se comprometieron incluso se comprometen a realizar formaciones en la enseñanza de lenguas con fines de alfabetización para el personal profesional de las EOI.

**Figura 29**

*CDA de los patrones convergentes: dificultades*



La complejidad de los trámites administrativos y burocráticos se acentúan en los plazos cerrados y estrictos que tienen las EOI en el proceso de matriculación. Este supuesto puede comprobarse, por ejemplo, en testimonios como el de CEAR o EOI Granada. También emerge por otra parte la problemática de los cursos de alfabetización y el alumnado no alfabetizado, tal como se evidencia en las declaraciones de EOI Gandía o ASILIM, entre otros. Se perciben limitaciones a nivel institucional y también sobre la ausencia de personal cualificado y formado para abordar cursos de estas características. Finalmente, un patrón muy recurrente en el discurso subyace en la carencia de recursos económicos para que las entidades puedan colaborar. Así, sirvan como ejemplos textuales los discursos de ACCEM: *“la parte económica es la principal dificultad”* o de EOI Valladolid: *“el tema económico”*.

**Tabla 32**

*Patrones convergentes de las dificultades en las colaboraciones: citas textuales*

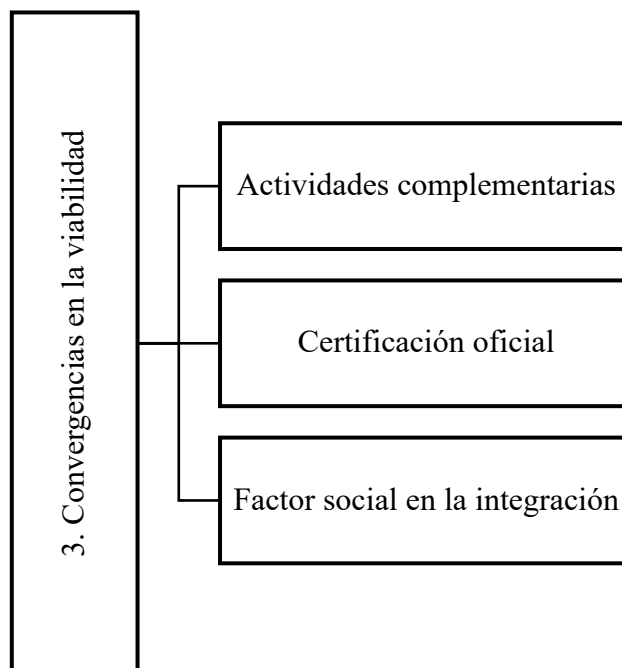
<b>Informantes</b>	<b>Ejemplos de citas textuales</b>
<b>CEAR</b>	<i>“Es complejo el sistema de matrícula en las EOI, o sea, la gestión que hay que hacer, la burocracia para matricularse, con plazos estrictos y cerrados”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“Podíamos hacer nuestra labor de profesoras de español, pero no la labor de alfabetizar con aulas de más de 30 alumnos”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“Tenemos recursos limitados y tú no puedes asumir el coste de matrícula y desplazamiento porque no hay una subvención que cubra eso”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“La alfabetización, pues hay muchos profesores que no están preparados para eso; yo no estoy preparada, ¿eh?”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“No podemos dar cabida a muchos usuarios porque es gente que viene sin alfabetizar y yo como docente no estoy preparada para eso”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“En las EOI hay que pagar una tasa y, claro, a día de hoy no se pueden permitir pagar ninguna tasa”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“La parte económica es la principal dificultad, pues, los requisitos para que las ONG paguen la inscripción son muy limitados y llegan a un número de personas muy escaso. Y luego, a veces necesitan alfabetización”</i>

<b>CEPAIM</b>	<i>“A las personas beneficiarias del programa les cuesta entender las listas de admisión, el proceso de matrícula online...”</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>“Para nosotros es complicado poder integrar al alumnado con problemas de alfabetización porque en la red de EOI necesitamos cumplir con un currículo oficial”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“El tema económico. La matrícula puede salirte gratis si solicitas una beca en junio, pero el grueso del alumnado viene o se interesa en septiembre y octubre, cuando ya se han cerrado los plazos”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“Para mí es un problema administrativo. Tenemos un proceso muy largo: la prescripción en mayo, en junio salen los admitidos, en julio la matrícula y en ese proceso la gente se pierde”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“Uno de los temas capitales es la alfabetización, y luego el tema económico porque 75 euros para una persona sin recurso, es dinero”</i>

3. **Convergencias en la viabilidad.** La viabilidad de proyectos conjuntos a tenor de los informantes pasa por entablar acuerdos que posibiliten una certificación oficial para el alumnado inmigrante, pues, sería muy provechoso para sus fines personales y profesionales en el devenir. Además, ambos grupos de profesionales destacaron que es sumamente importante promover actividades colaborativas que fomenten las relaciones sociales del estudiantado. Así, se sugiere que las colaboraciones empiecen por la creación de actividades complementarias y transversales que pongan en contacto a ambas entidades y a los estudiantes que reciben habitualmente. A modo de ejemplificación, se mencionaron actividades colaborativas, tales como intercambios de conversación, talleres culturales, club de lecturas, teatro o proyectos gastronómicos, entre otros.

**Figura 30**

*CDA de los patrones convergentes: viabilidad*



La diversidad de estrategias colaborativas entre las instituciones públicas y las organizaciones para viabilizar proyectos conjuntos presenta rasgos comunes. Las organizaciones CEAR y Red Acoge destacan, al igual que la inmensa mayoría de participantes, las preferencias de actividades complementarias y transversales entre los inmigrantes que se encuentran en ambas entidades. En este anhelo, cobra relevancia la implicación social que puede originarse al establecerse acciones colaborativas. Por ejemplo, como se declara desde la EOI Granada, en esta red de centros de idiomas públicos también se fomentan las funciones sociales. El tercer patrón en la búsqueda de colaboraciones concierne a la certificación oficial. Los estudiantes se beneficiarían mucho de los diplomas oficiales ofrecidos por las EOI porque, como declaran ASILIM y EOI Valladolid, los títulos tienen validez, entre otros fines, para solicitar la nacionalidad.

**Tabla 33**

*Patrones convergentes de la viabilidad en las colaboraciones: citas textuales*

Informantes	Ejemplos de citas textuales
-------------	-----------------------------

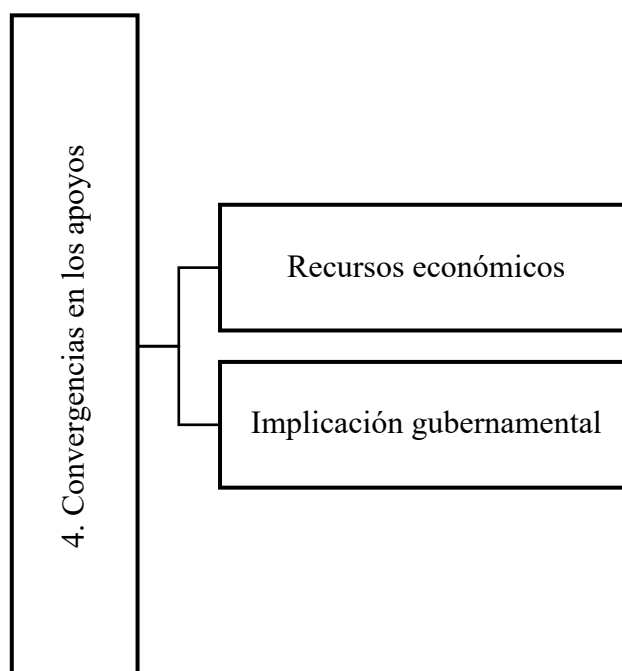
<b>CEAR</b>	<i>“Siendo realistas y a corto plazo, apostaría más por hacer algo complementario, como talleres de conversación, cosas más asumibles”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“Desde el minuto uno hemos pedido que los integren en las aulas y no los traten como un gueto, porque ellos hacen una piña extraordinaria. De verdad, se apoyan los unos a los otros de manera espectacular”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“El perfil del docente debe ser social, sin ser excluyente y que entienda y tenga herramientas para trabajar la interculturalidad”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“Por ejemplo, para poder acceder a la nacionalidad necesitan un título oficial y con el Instituto Cervantes en hiper mega caro”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“España cuenta con un recurso óptimo como las EOI para atender a alumnado de procedencias y lenguas diferentes”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“Veo factible lo que son actividades transversales”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“Cualquier refuerzo o colaboración que se pueda gestionar creo que les beneficiaría, y ofrecerles otros espacios formativos como mercados, bibliotecas, etc”</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>“Se procura que amplien las redes sociales y agradecería intercambios de conversación y también llegar a formar algún grupo social, como club de lectura, o me atrevería con teatro”</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>“Llega un momento en el que quieren aprender de manera normativa y conseguir el título oficial”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“Las EOI les dan reconocimiento, un título para la nacionalidad, para el trabajo, para el currículo...”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“Un proyecto social de elaborar documentación que pudiera necesitar las personas recién llegadas a España”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“Intercambios informales o cuestiones de certificación. Tiene mucho sentido que la red de EOI crezca porque hace una labor social, no solo de lengua y cultura”</i>

4. **Convergencias en los apoyos.** Los participantes subrayaron la necesidad de conseguir más recursos económicos para canalizar los acuerdos que ya se han ido mencionado en este apartado. En aras de mantener una conexión más eficaz,

los principales apoyos mencionados versan sobre las matrículas y becas de las EOI, 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.

### Figura 31

*CDA de los patrones convergentes: apoyos*



Al igual que ocurre con las convergencias de las dificultades, los apoyos necesarios se enfatizan también en las carencias de recursos económicos. Por ello, una inmensa mayoría hace alusiones directas al respecto. La EOI Gandía expone que, si los recursos no son gratuitos, al menos debería facilitarse la matrícula y los materiales, y la EOI Valladolid propone homogeneizar los precios a lo largo y ancho del país. Organizaciones como ACCEM, ASILIM o CEPAIM se decantan por allanar el camino de acceso a las becas y ayudas para el alumnado. En la otra vertiente de los patrones convergentes sobre los apoyos, se referencian a las instituciones gubernamentales y organismos competentes. En tanto así que la EOI Torre Vieja reclama más apoyo institucional, la EOI Málaga especifica que *“es cuestión de la administración”* y CEAR expresa que *“el apoyo de las instituciones sería fundamental”*.

Tabla 34

*Patrones convergentes de los apoyos necesarios para las colaboraciones: citas textuales*

<b>Informantes</b>	<b>Ejemplos de citas textuales</b>
<b>CEAR</b>	<i>“El apoyo de las instituciones sería fundamental, desde la difusión de cursos para personas migrantes hasta subvenciones o descuentos”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“Si no son gratuitos, al menos que les faciliten el proceso de matrícula y los materiales necesarios”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“Yo creo que los económicos y los del propio profesorado”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“Ver cómo ofrecen una serie de becas o lo que sea al año y que fueran puentes muy fáciles de cruzar”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“Yo y el resto de mis compañeros en otras provincias siempre nos quejamos y reivindicamos que la administración puede hacer muchísimo más”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“Que oferten clases de aprendizaje del idioma con servicio gratuito como los centros de adultos, y entonces yo ahí sí tengo colaboraciones”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“Ayudas económicas para pagar las tasas porque muchas veces es inviable”</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>“Un presupuesto que acompañe y que los plazos para las becas no estuvieran tan ajustados”</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>“Nos gustaría tener más apoyo institucional y que nos dieran más medios, evidentemente, para poder dar acogida a todos los alumnos que quieren estudiar”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“Los precios de matrículas tendrían que ser mucho más homogéneos y difusión de nuestras enseñanzas”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“Cuestión de la administración, el darnos más clases para cubrir la demanda”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“Flexibilizar al máximo cuando se trate de personas sin recursos. La delegación también se da cuenta que necesitamos más recursos y nos ha facilitado una unidad este año”</i>

Estas etiquetas extraídas de las entrevistas de los informantes aportan una visión temática detallada de las dinámicas actuales y los desafíos comunes entre las EOI y ONG. Ha de recordarse que las reflexiones personales persiguen el objetivo de explorar las colaboraciones entre ambos grupos con relación a que la lengua española actúe como medio de integración para inmigrantes no hispanos que llegan a España. En esta aspiración, se han corroborado afirmaciones relativas a la necesidad de abordar obstáculos administrativos, logísticos y económicos que consoliden las iniciativas de las EOI y las ONG. Estos resultados sinérgicos ofrecen una base sólida e invitan, a continuación, a realizar un profundo análisis de otros pensamientos más desiguales entre los grupos partícipes.

#### 7.2.1.2. Patrones divergentes

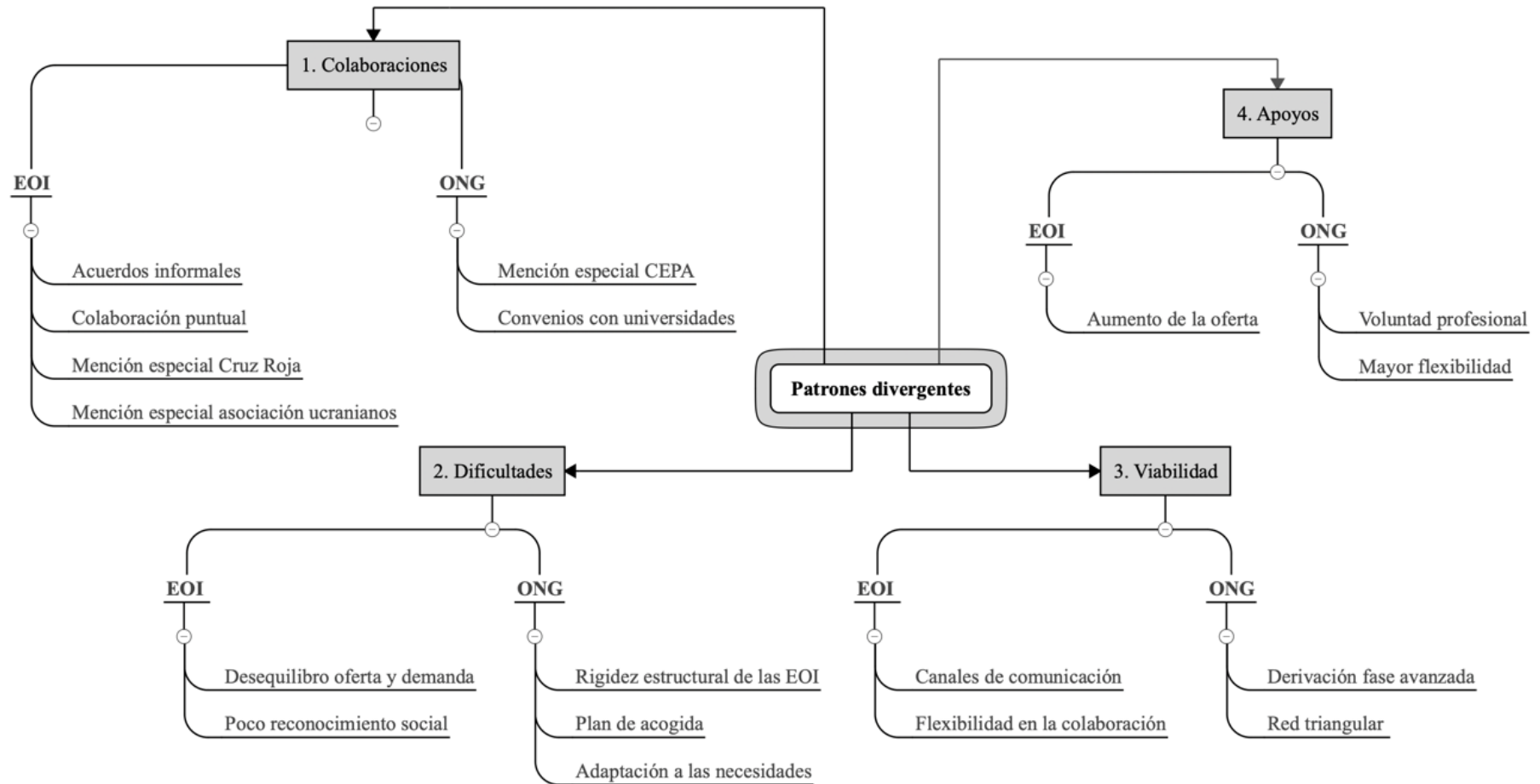
En otro orden de ideas, en el análisis de los resultados también emergen patrones divergentes entre las perspectivas expresadas por los informantes en el corpus resultante de las entrevistas. En contraste con los posicionamientos homogéneos, se observa una variedad significativa de respuestas heterogéneas (Figura 32), contemplándose así posturas encontradas en relación con las cuatro temáticas exploradas.

Este análisis de posicionamientos diferentes contribuye a un mejor entendimiento sobre qué complejidades existen o podrían coexistir en el futuro y qué temas son más controversistas. Igualmente, los resultados podrían servir como punto de inflexión para que las ONG y las EOI identifiquen soluciones y estrategias a la hora de materializar una colaboración más efectiva en favor de la población migrante.

Es conveniente destacar que la exploración de dichas divergencias va más allá de la mera observación, pues, al comprender las diferencias de pensamientos entre los profesionales de las ONG y las EOI, se pueden identificar áreas de discusión, además de otras oportunidades de colaboración y crecimiento mutuo. El minucioso análisis que se muestra a continuación no solo contribuye a enriquecer y complementar los puntos de vistas comunes en esta investigación, sino que además proporciona información relevante para los profesionales involucrados, permitiendo abordar de un modo más específico los desafíos que supone la integración lingüística de la población inmigrante.

**Figura 32**

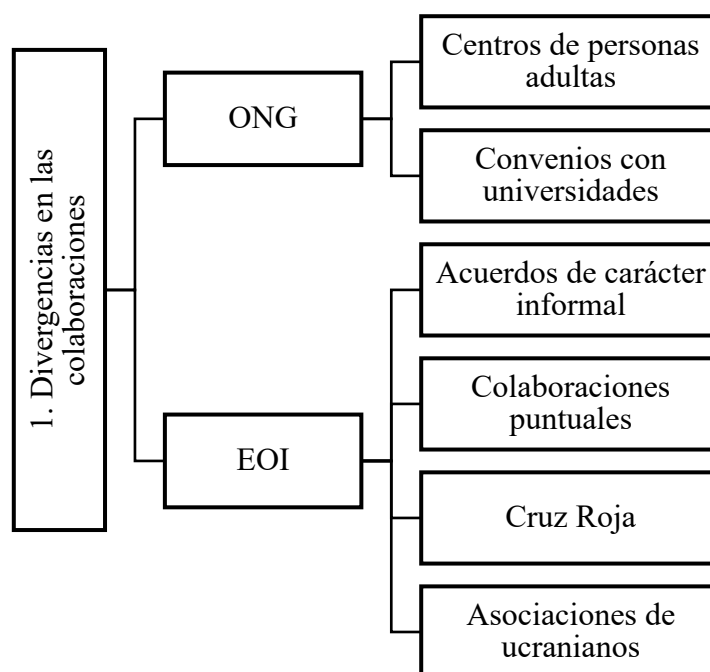
*CDA de los patrones divergentes entre EOI y ONG*



1. **Divergencias en las colaboraciones.** Los informantes de las EOI posicionaron las colaboraciones en meros acuerdos informales de derivación del estudiantado para matriculación o certificación. 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. 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. Entre sus colaboraciones más cercanas se destacaron también los vínculos, incluso a través de la firma de convenios, con algunas universidades españolas.

**Figura 33**

*CDA de los patrones divergentes: colaboraciones*



Las EOI suelen subrayar colaboraciones con la organización Cruz Roja o asociaciones de ucranianos, como detallan las EOI de Gandía, Torre Vieja, Valladolid o Málaga. Además, se entrevén otros tipos de acuerdos informales y colaboraciones puntuales, tal como queda reflejado desde la EOI Granada: *“siempre estamos en contacto con asociaciones (...) y tenemos un intercambio más informal, más personal”*. En contraste, en palabras de los representantes de CEAR, Progestión y CEPAIM, las ONG

suelen tener mayor relación con los centros de personas adultas, o bien se efectúan convenios con universidades, según han manifestado desde ASILIM o Red Acoge.

**Tabla 35**

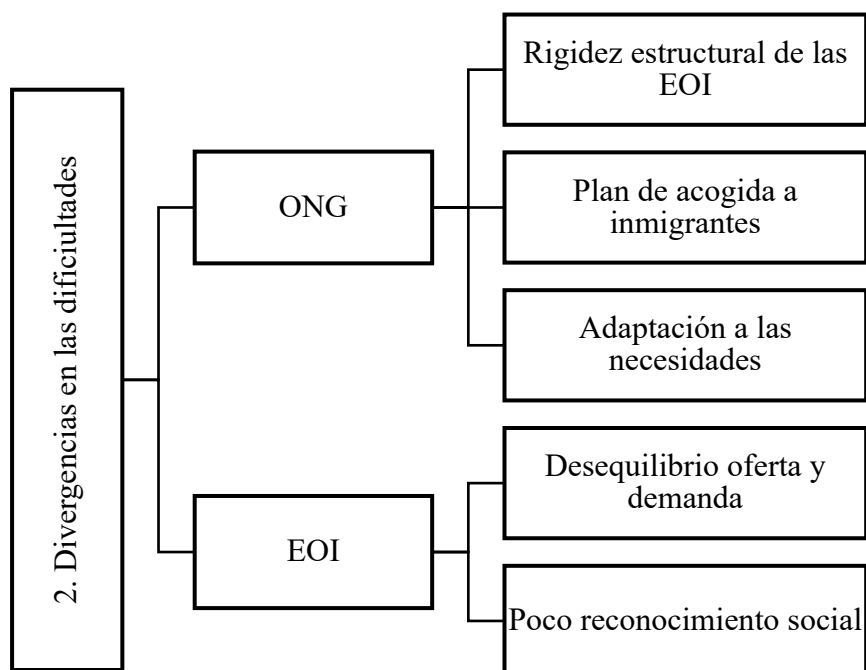
*Patrones divergentes de las colaboraciones: citas textuales*

<b>Informantes</b>	<b>Ejemplos de citas textuales</b>
<b>CEAR</b>	<i>“Con los centros de adultos sí que colaboramos, sobre todo en la derivación de gente, pero el problema es que los niveles que tienen son bajos”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“Cuando pasó el confinamiento, se personaron de Cruz Roja para ver si era posible matricular a personas que ellos tenían en los centros”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“Claro, aquí trabajamos con los centros de personas adultas, que hacen esa pequeña labor, pero también tienen muchas limitaciones con los recursos”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“Estamos abiertos, de hecho, tenemos convenios con algunas universidades públicas y privadas”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“El boom ha llegado el año pasado con el tema de la guerra de Ucrania”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“Tenemos un convenio de colaboración con la Universidad de Córdoba, donde están incluidas 3 organizaciones dedicadas a lo mismo que nosotros”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“No ha sido un número muy habitual, pero calculamos que desde 2015, ha habido derivación de unas 100 o 120 personas”</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>“También los centros de adultos que imparten clases de español”</i>
<b>EOI Torrevieja</b>	<i>“Hemos estado colaborando activamente con las asociaciones de ucranianos por el tema de los inmigrantes”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“En ese sentido, donde Cruz Roja, por lo que sea, no tiene tantos recursos, nos derivan muchos alumnos”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“Yo lo que normalmente suelo hacer es desviar a mucha gente a Cruz Roja o Málaga Acoge cuando viene gente con niveles muy bajos”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“Siempre estamos en contacto con asociaciones y otros organismos públicos, y tenemos un intercambio más informal, más personal”</i>

2. **Divergencias en las dificultades.** Las dificultades para colaborar que proporcionaron los profesionales de las EOI se adjudicaron, en primera instancia, a una alta demanda de alumnado por matricularse en los cursos de ELE y, a su vez, a una escasez en la oferta de cursos de español. Este desequilibrio suele perjudicar a los profesionales de esta institución a la hora de querer implementar nuevos proyectos. De hecho, una mayoría de los docentes de las EOI añadió que, en sus correspondientes centros, todos los cursos académicos se quedan muchos estudiantes sin poder optar a matriculación. Por tanto, reclaman a las administraciones competentes una mayor oferta académica para abordar la problemática asociada y confrontar así las numerosas solicitudes de inscripciones. Dentro de este principal problema se alude también al poco reconocimiento social que tiene la institución y que ayudaría también a afrontar otras limitaciones educativas. Por su parte, las ONG justificaron 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 las ONG, ya que tienen unos plazos fijos y cortos. Además, se mencionan repetidamente las exigencias de cumplir con un seguimiento lingüístico y de colaborar también con otros profesionales enmarcados en el proceso de acogida: trabajadores sociales, psicólogos o abogados, entre otros.

**Figura 34**

*CDA de los patrones divergentes: dificultades*



En las dificultades para llevar a cabo proyectos colaboradores comunes se destacan algunas discrepancias relevantes entre los participantes. A modo de ejemplificación, las ONG resaltan la rigidez estructural de las EOI, como menciona ACCEM: *“a lo mejor las EOI tienen más dificultades para hacer ese tipo de adaptación”* y Red Acoge: *“en las EOI hay que cumplir con una programación”*. Además, las organizaciones como Progestión demandan adaptaciones para atender las necesidades características del alumnado migrante. Por otra parte, las EOI justifican su incapacidad de atender al alumnado debido a la alta demanda y a la oferta limitada de cursos, como se refleja en las afirmaciones de las EOI de Málaga: *“tenemos una demanda altísima (...) hemos ofertado 58 plazas y hemos tenido casi 200 solicitudes”* y de Torrevieja: *“tenemos una media de 400 alumnos que se quedan sin acceder a las EOI”*. Además, las EOI, según el testimonio de la EOI Valladolid, subrayan el poco reconocimiento social de la institución: *“es un servicio que se desconoce en muchos casos, no saben que existimos”*.

**Tabla 36**

*Patrones divergentes de las dificultades para las colaboraciones: citas textuales*

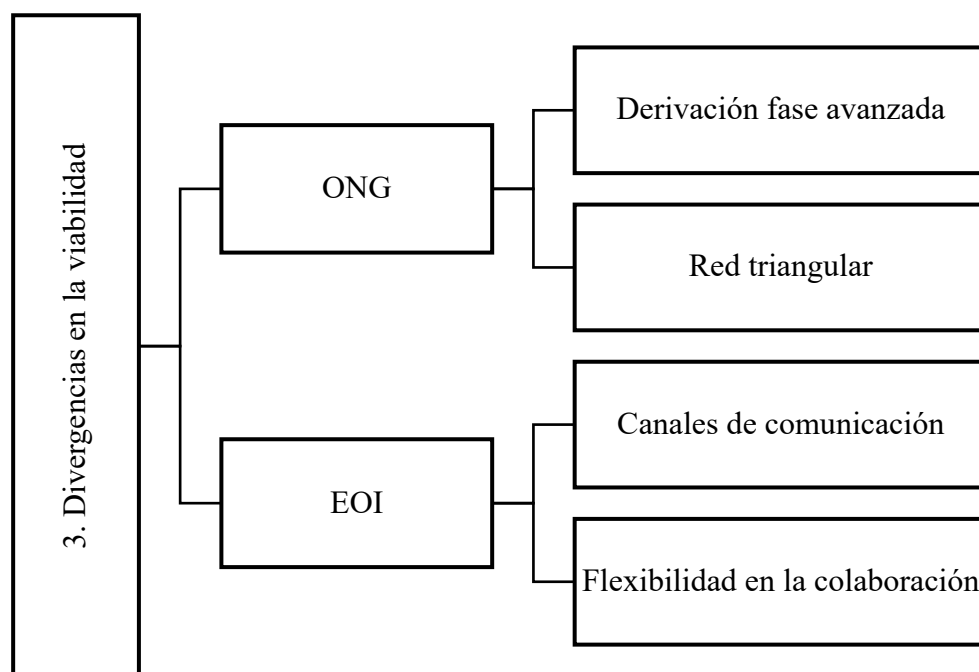
Informantes	Ejemplos de citas textuales
-------------	-----------------------------

<b>CEAR</b>	<i>“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”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“Deberían ofrecer español en muchas más escuelas, incluso en lo que ellos llaman secciones”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“Requeriría de un esfuerzo inicial para adaptarse a este alumnado, lógicamente”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“Porque a veces la administración para ellos es una cosa muy engorrosa”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“Creo que somos una institución de gran calidad y se nos tiene un poco olvidados, o sea, y desde el punto del español mucho más”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“Entonces en las EOI como hay que cumplir una programación pues relativiza el seguimiento con el resto; aquí atendemos las necesidades del alumno en su conjunto”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“A lo mejor las EOI no pueden y tienen más dificultades para hacer ese tipo de adaptación, nosotros hacemos los cursos adaptados a este perfil”</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>“En general, las EOI asumen que hay un conocimiento previo, que hay regularización dentro de la educación, que han pasado por un sistema educativo...”</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>“Principalmente la falta de grupos, tenemos una media de 400 alumnos que se quedan sin poder acceder a las EOI porque no tenemos grupos”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“Es un servicio que se desconoce en muchos casos, no saben que existimos”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“El número de estudiantes porque tenemos una demanda altísima. En clase de primero hemos ofertado 58 plazas y hemos tenido casi 200 solicitudes”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“Nos movemos siempre un poco en la improvisación de qué hacer con un caso concreto y no tenemos un plan estructurado”</i>

3. **Divergencias en la viabilidad.** A pesar de que la derivación mutua de los estudiantes migrantes es una de las colaboraciones más prototípicas, las ONG viabilizaron efectuar estas acciones en una fase más avanzada, donde los estudiantes tienen objetivos más cercanos a la inmersión laboral o de incorporación a la educación superior. En adicción a estas ideas, se aportaron pensamientos relativos al establecimiento de una red triangular de comunicación que aglutine a las EOI, los centros de adultos y todas las ONG y asociaciones que se ocupan de la atención lingüística a inmigrantes no hispanoparlantes. Desde las perspectivas de los profesionales de las EOI, no solo consideraron importante flexibilizar las posibles colaboraciones, sino que respaldaron la necesidad de implantar canales de comunicación más cercanos para conseguir proyectos de colaboración efectivos.

**Figura 35**

*CDA de los patrones divergentes: viabilidad*



**Tabla 37**

*Patrones divergentes de la viabilidad en las colaboraciones: citas textuales*

Informantes	Ejemplos de citas textuales
-------------	-----------------------------

<b>CEAR</b>	<i>“Facilitar un poco las matrículas para las personas una vez ya acaban con nosotras”</i>
<b>EOI Gandía</b>	<i>“Necesitamos que no haya tantas barreras para poder acceder y facilitar precisamente que estas personas pudieran integrarse”</i>
<b>Progestión</b>	<i>“Yo lo considero muy viable en fase 2, de autonomía, que hay reducción de carga lectiva y a la vez una mayor necesidad de adquisición para acceder a un empleo”</i>
<b>ASILIM</b>	<i>“Se solicitan los primeros niveles. Según llegáramos a un nivel B1 que pudiéramos derivarlos ahí y fuera algo fácil”</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>“Es una suerte las colaboraciones, tanto para nosotros como para ellos”</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>“Sí podrían dar ese salto, pero como primera fase creo que a día de hoy no es factible”</i>
<b>ACCEM</b>	<i>“Se podría trabajar con el 70-80% de los estudiantes que tenemos sin hacer tantas adaptaciones; se podría hacer un filtro y unas derivaciones”</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>“Yo creo que habría que hacer una enseñanza triangular entre centros de idiomas públicos, centros de mayores y asociaciones”</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>“Por supuesto, colaborar y tener comunicación con todas las instituciones”</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>“Nosotros aquí tenemos mucha suerte y admitimos alumnos hasta finales de noviembre”</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>“Se me ha pasado por la cabeza hablar con esas organizaciones relacionadas con inmigrantes para dar publicidad a la escuela”</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>“Yo echo en falta mayor flexibilidad”</i>

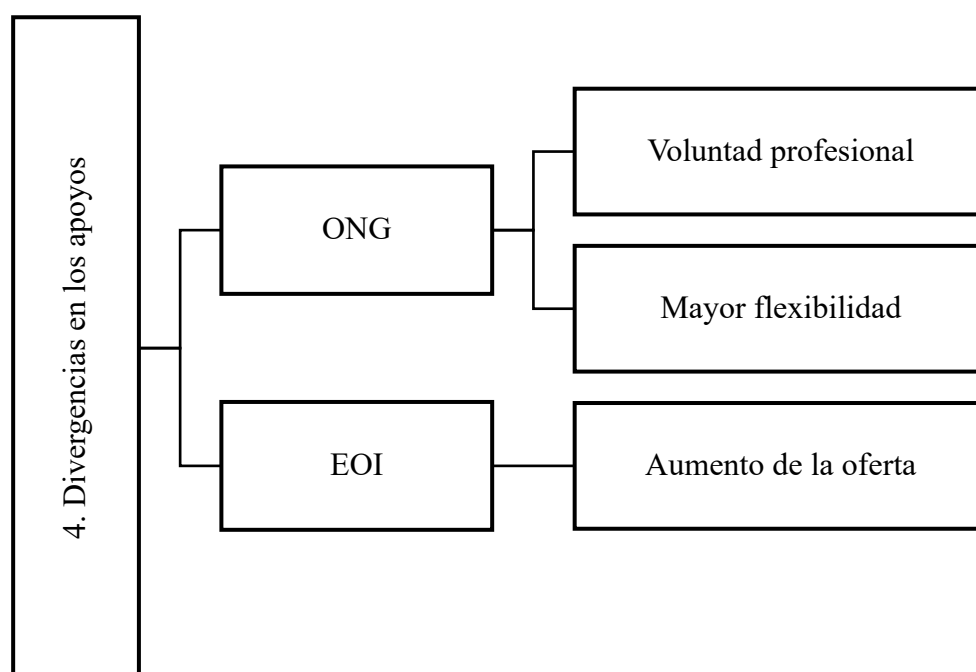
Las EOI suelen demandar más y mejores canales de comunicación para facilitar las posibles colaboraciones y que se consiga una mayor flexibilidad, como bien se apunta desde la EOI Torreveja: *“tener comunicación con todas las instituciones”* o la EOI Granada: *“yo echo en falta mayor flexibilidad”*. En cambio, las ONG siguen apostando por la derivación del alumnado a las EOI, especialmente quienes se encuentran en fase avanzada durante el proceso de acogida: *“se podría trabajar con el 70-80% de los*

*estudiantes que tenemos” (ACCEM). Del mismo modo, como CEPAIM declara en su entrevista, se aboga por establecer una red que abarque a las organizaciones, centros de personas de adultas y las EOI: “yo creo que habría que hacer una enseñanza triangular entre centros de idiomas públicos, centros de mayores y asociaciones”.*

4. **Divergencias en los apoyos.** En lo referente a los apoyos necesarios, más allá de lo reflejando en las convergencias, 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. En el lado de las reflexiones obtenidas por los representantes de las ONG, las respuestas permiten asociar las posibles colaboraciones entre entidades, a la voluntad profesional y las iniciativas personales de los profesionales en cada uno de los contextos educativos. De igual forma, tal como se ha ido detallando a lo largo de estas secciones, en los patrones de apoyos se reiteró la necesidad de flexibilizar el sistema estructural de las EOI, permitiendo así ofrecer más oportunidades de cooperación. Así pues, es trascendental alcanzar una comunicación recíproca que abra la puerta a alianzas futuras entre ambos organismos.

**Figura 36**

*CDA de los patrones divergentes: apoyos*



Los apoyos demandados por ambas partes revelan divergencias en las perspectivas y necesidades planteadas por los sujetos entrevistados. Las EOI enfatizan en la escasez de la oferta y respaldan el lanzamiento de más cursos y unidades para contener la alta demanda. Por eso, la EOI Málaga expone que son necesarias: *“más clases para que podamos cubrir la demanda”*, y la EOI Valladolid piden: *“más recursos y más publicidad”*. En contraste, las ONG hacen hincapié en la importancia de que los profesionales tengan más iniciativa y voluntad profesional, permitiendo de esta manera, afrontar los posibles quehaceres. Además, ante esta problemática, es necesario que las EOI sean más flexibles: *“la realidad de las personas que vienen es que necesitan de esa flexibilidad que, a veces, las EOI no pueden tener”* (ACCEM).

**Tabla 38**

*Patrones divergentes de los apoyos necesarios para las colaboraciones: citas textuales*

<b>Informantes</b>	<b>Ejemplos de citas textuales</b>
<b>CEAR</b>	<i>Abrir vías de comunicación entre entidades y que las instituciones ayuden a ponerlos en contacto.</i>

<b>EOI Gandía</b>	<i>Debería llegar que los alumnos escolarizados no tengan que invertir en libros ni material.</i>
<b>Progestión</b>	<i>Que pudieran seguir con su itinerario y que haya una voluntad política y profesional.</i>
<b>ASILIM</b>	<i>No tenemos recursos para satisfacer las necesidades y darles un servicio de educación superior.</i>
<b>EOI Segovia</b>	<i>Somos una entidad totalmente olvidada y se potencia muchísimo todo lo privado, lo que es el turismo idiomático.</i>
<b>Red Acoge</b>	<i>No sabría decirte al no haber un convenio de colaboración y haber iniciado ningún trámite.</i>
<b>ACCEM</b>	<i>La realidad de las personas que vienen es que necesitan de esa flexibilidad que, a veces, las EOI no pueden tener.</i>
<b>CEPAIM</b>	<i>Mayor cercanía porque al ser una institución más formada parece bastante más alejada de la sociedad.</i>
<b>EOI Torreveja</b>	<i>Estamos invisibilizados totalmente y lleguemos o no lo intentamos, pero evidentemente tenemos unas limitaciones.</i>
<b>EOI Valladolid</b>	<i>Si en las administraciones quieren que colaboremos, que nos pongan más recursos y más publicidad.</i>
<b>EOI Málaga</b>	<i>Es cuestión de la administración andaluza, el darnos más clases para que pudiéramos cubrir la demanda.</i>
<b>EOI Granada</b>	<i>Algo concreto para inmigrantes sin recursos no lo tenemos y la verdad que es una pena.</i>

En definitiva, el análisis del discurso por temáticas reveló, además de puntos comunes entre los dos organismos implicados, otras perspectivas diferentes y discrepancias significativas que dificultan las colaboraciones en favor de la integración del alumnado inmigrante.

Los pensamientos divergentes, desde las limitaciones estructurales hasta los posibles desafíos, subrayan la importancia de comenzar por mejorar las vías de comunicación. A medida que las EOI pueden enfrentarse a una alta demanda del alumnado para cursar español, las ONG también deben ajustarse a los planes de acogida

con plazos acelerados e itinerarios lingüísticos. Ahora bien, las EOI, al demandar un aumento de la oferta en sus planes académicos, contrastan a priori con las ONG, que subrayan la importancia de la voluntad, la flexibilidad y la adaptación de estas instituciones a la verdadera realidad que padecen los migrantes con escasos recursos socioeconómicos.

En cualesquiera de los posicionamientos, estas diferencias resaltan la complejidad de entablar relaciones para fortalecer colaboraciones en el ámbito de la enseñanza del español como lengua de integración. Por ello, además de los temas analizados y las convergencias detalladas con anterioridad, se hace necesaria la implementación de políticas y estrategias dinámicas que garanticen de una manera equitativa el acceso al aprendizaje de la lengua española y, por consecuencia, se posibilite una integración más efectiva a inmigrantes que se enfrentan a un nuevo modelo de sociedad con una lengua y cultura diferentes.

### ***7.2.2. Análisis crítico del discurso de las ONG***

En este nuevo apartado se detallan las entrevistas realizadas a los miembros de las ONG, que compilaron un corpus digital de poco más de 2 horas de grabaciones, mientras que en su formato de transcripción textual se registraron un total de 94 páginas y 22.011 palabras en su totalidad (Tabla 39). La grabación más extensa, de 30 minutos y 25 segundos se produjo con CEAR el 23 de junio de 2023, mientras que la de menor duración se efectuó con Red Acoge, obteniéndose una representación digital de 12 minutos y 57 segundos.

En la Figura 37 se representan los patrones extraídos de los discursos más frecuentes en las entrevistas de las ONG. A diferencia de las tendencias convergentes con las EOI, en los consecuentes apartados se destacan las afirmaciones que suelen repetirse con mayor tendencia entre los miembros partícipes de las ONG entrevistadas.

A modo de síntesis, se aprecia que algunas organizaciones han colaborado generalmente en la derivación de estudiantes hacia las EOI para, bien para incorporarse en los cursos regulares ofrecidos por estos centros, o simplemente para conseguir

certificados oficiales. En cuanto a las dificultades examinadas, destacan las constantes alusiones a los problemas originados por la burocracia que conlleva colaborar con las instituciones públicas; por ejemplo, en el momento de efectuar los trámites en el proceso de matriculación en un curso o para las solicitudes de becas. La certificación para facilitar la obtención de la nacionalidad o la incorporación al mundo laboral se advierten como una muy buena posibilidad para el estudiantado inmigrante, por lo que se viabilizan proyectos encaminados a este fin. Para cumplir con estas acciones y otros quehaceres de similares características, se demanda, por parte de las ONG, más implicación de las instituciones pertinentes, la necesidad de recibir más tipos de recursos económicos y materiales. Por último, ha de resaltarse como importante una mayor flexibilidad para materializar los acuerdos, establecer comunicaciones efectivas y que los proyectos puedan aplicarse y atender verdaderamente las necesidades de la población inmigrante con situaciones de vulnerabilidad.

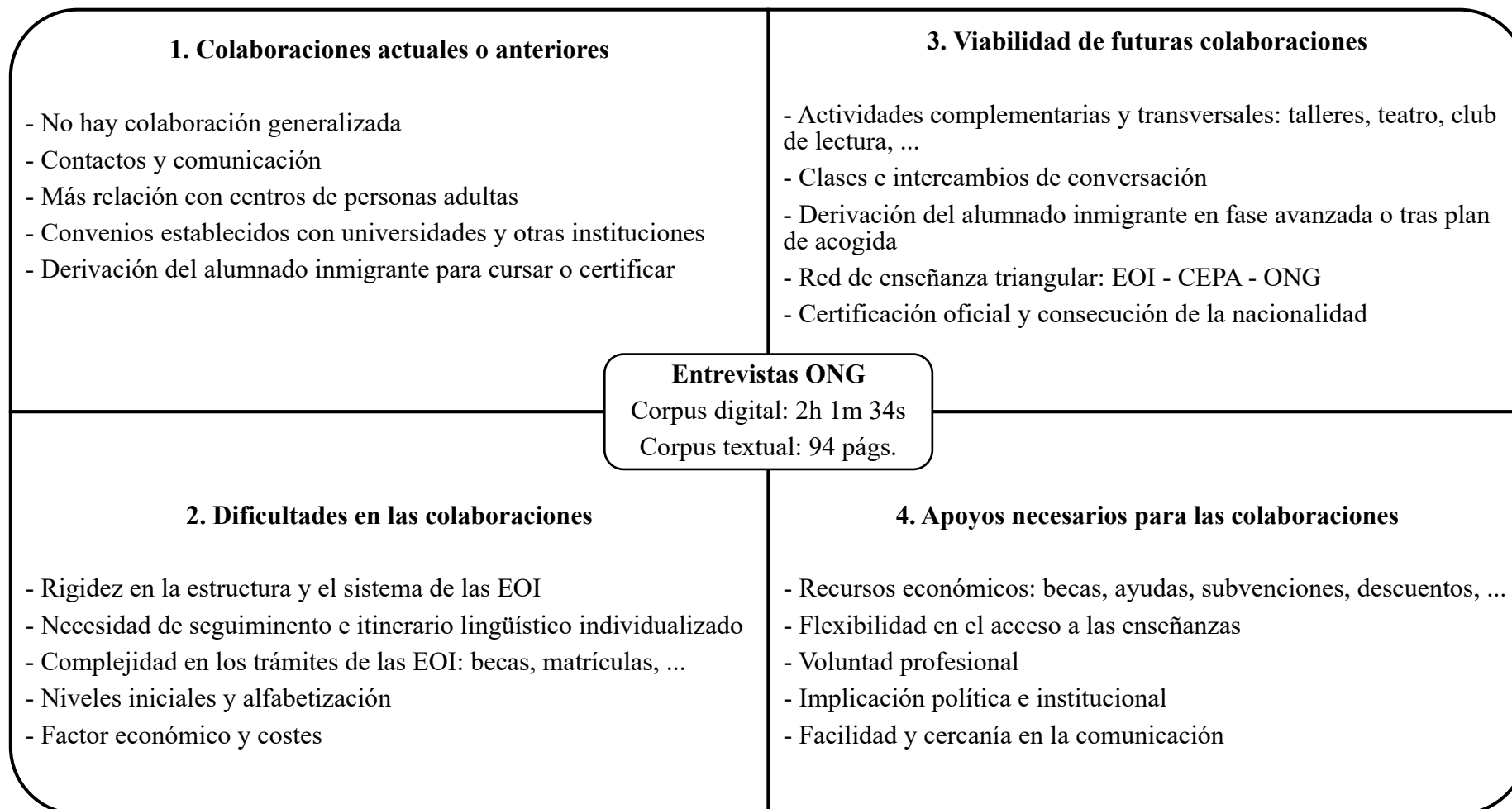
**Tabla 39**

*Análisis pormenorizado del corpus de información obtenido en cada entrevista a las ONG*

<b>Organizaciones</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Páginas</b>	<b>Palabras</b>	<b>Fecha</b>	<b>Hora</b>
CEAR	30m 25s	25	5.273	23/06	11:00am
Progestión	22m 29s	19	4.211	30/06	09:30am
ASILIM	15m 39s	12	2.775	18/07	10:30am
Red Acoge	12m 57s	10	2.326	21/07	09:00am
ACCEM	20m 40s	13	3.476	21/07	10:30am
CEPAIM	19m 24s	15	3.950	28/08	03:00pm
<b>Total</b>	<b>2h 1m 34s</b>	<b>94</b>	<b>22.011</b>	<b>23/06 – 28/08</b>	

**Figura 37**

*Temáticas analizadas en el CDA de las entrevistas a las ONG*



## 7.2.2.1. Análisis temático de CEAR

**Tabla 40***Ficha técnica de análisis de la entrevista a CEAR*

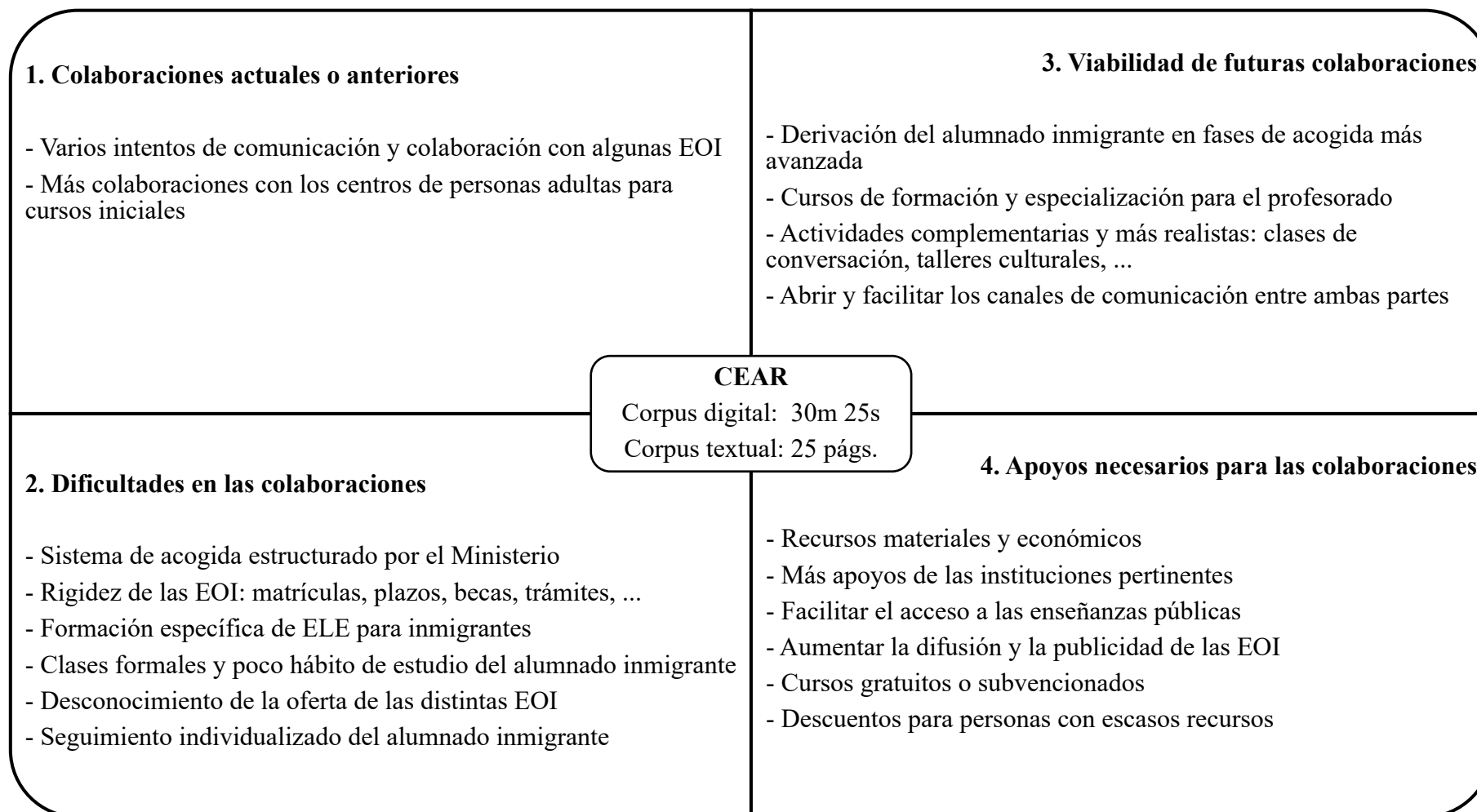
<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	23 de junio de 2023
<b>Hora</b>	11:00am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 30m 25s
<b>Extensión textual</b>	25 páginas y 5.273 palabras

La entrevista de CEAR fue la primera realizada y una de las que generó uno de los corpus más extensos (Figura 38). En esta organización se recalca que no se han logrado colaboraciones destacables y, aunque ha habido intentos, finalmente no se materializaron ni se han llevado a cabo actuaciones efectivas. Ahora bien, se ha dejado la puerta abierta a futuras colaboraciones, tal como se ha expresado en la siguiente afirmación: *“contemplar, sí que lo contemplamos”*.

En lo que concierne a las dificultades formuladas, se reclama que la formación docente en las clases de español como lengua de integración no se extralimite a lo lingüístico y cultural, ya que las cuestiones psicológicas o de género cobran gran relevancia con este tipo de alumnado: *“la formación del profesorado porque no es una típica clase de español para extranjeros”*. Otra problemática notoria y que se ha demandado con frecuencia, afecta al proceso de matriculación en las EOI y las formas en las que los estudiantes deben acceder a cumplimentar las matrículas: *“la web es muy farragosa, o sea muy complicada y esto es muy complicado para las personas que atendemos (...) y con esos plazos estrictos de matrículas es lo que realmente dificulta”*.

La viabilidad de potenciar proyectos entre ambas partes es factible según CEAR. Normalmente sus demandas se correlacionan con los enunciados desarrollados en los patrones convergentes y divergentes. Asimismo, se propone también llevar a cabo

formaciones académicas que fortalezcan las dificultades inherentes a las competencias del profesorado: *“desde las organizaciones estaríamos encantados de hacer una formación”*. En cuanto a los apoyos necesarios, además de lo preexistente, se hace hincapié en que las personas sin recursos cuenten con muchos más beneficios en el acceso al sistema de las EOI: *“lo ideal sería gratuito, que subvencionen matrículas o que hicieran un descuento”*.

**Figura 38***CDA de las áreas temáticas de CEAR*

## 7.2.2.2. Análisis temático de Progestión

**Tabla 41***Ficha técnica de análisis de la entrevista a PROGESTIÓN*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	30 de junio de 2023
<b>Hora</b>	09:30am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 22m 29s
<b>Extensión textual</b>	19 páginas y 4.11 palabras

La asociación Progestión (Figura 39) también relata que sus relaciones más comunes suelen estar más vinculadas con actividades colaborativas en los centros de adultos. En esta apreciación, se añade, no obstante, que este tipo de centro público suele presentar asimismo una serie de limitaciones en cuanto a la enseñanza de español se refiere: *“los CEPAS hacen esa labor de integración lingüística pero también tienen muchas limitaciones de recursos, sobre todo en segunda fase”*. Especialmente se alude a la oferta académica de este tipo de centros, puesto que la mayoría de los cursos ofrecidos son para los niveles iniciales o bien para refuerzo de alfabetización y lectoescritura.

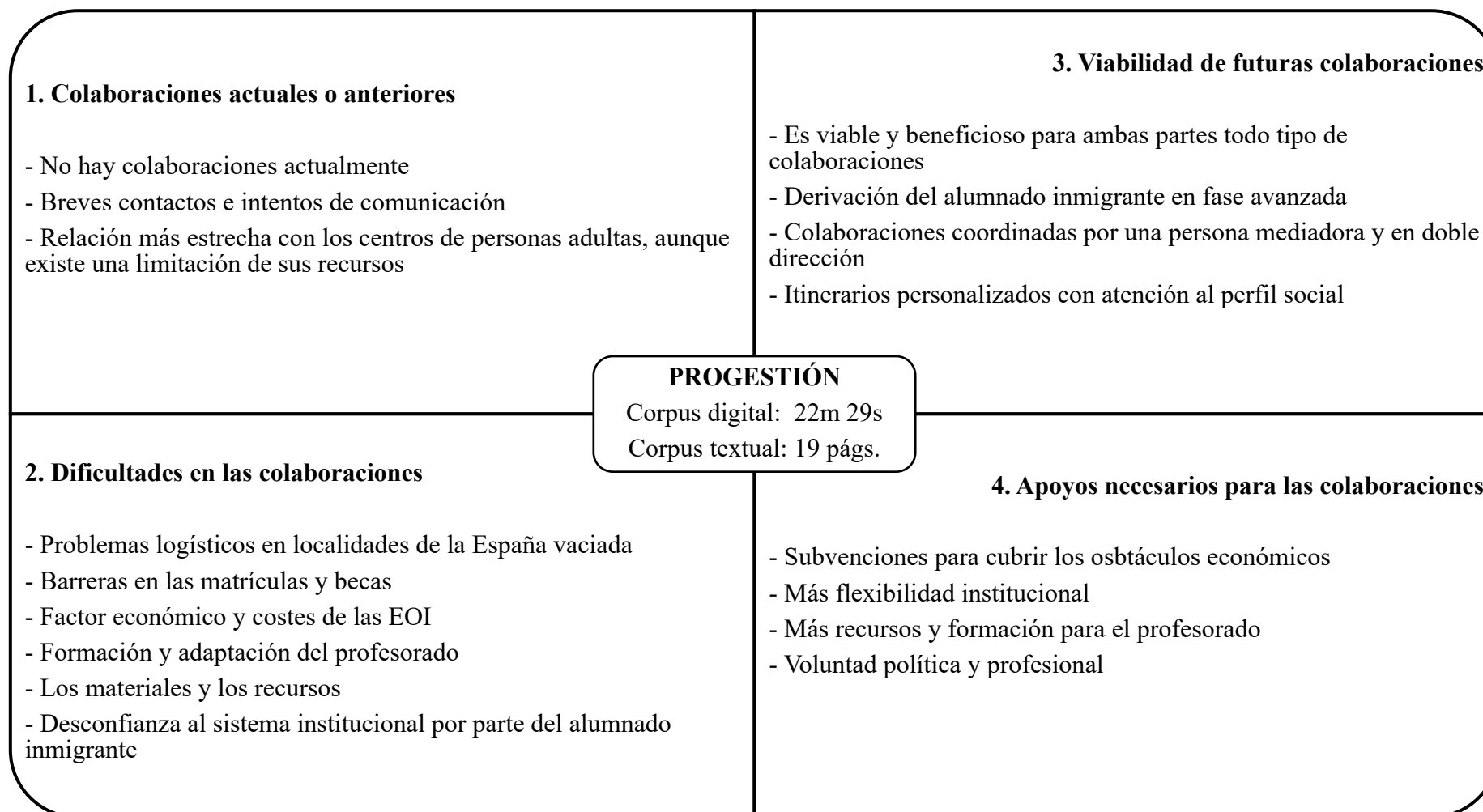
En el ámbito de las dificultades encontradas, desde Progestión se aportan tres observaciones características que divergen en cierta medida sobre el resto de los aspectos ya analizados. En primer lugar, se hace referencia a la amenaza que supone una total inestabilidad y diversidad de los itinerarios que posee cada migrante: *“hay una espada de Damocles porque son personas que tienen un itinerario muy bueno y, de repente, llega una notificación de X o Y, y ese itinerario se destruye por completo”*. La segunda particularidad concierne a la España vaciada: *“hay un problema de logística de transporte (...) nosotros estamos en localidades de lo que llamamos la España vaciada y no en las capitales de provincias (...) lógicamente no hay centros de EOI en pueblos con 5000 habitantes (...) entonces habrá que seguir buscando soluciones, que existen”*. Finalmente, en tercer y último lugar, se hacen menciones desde una perspectiva novedosa

a la desconfianza por parte del colectivo migrante al sistema regido en las instituciones públicas: *“me encuentro autobloqueos por el sistema institucional, es decir, desconfianza a las instituciones (...) la manera de explicarlo es; yo he aprendido en la calle y no necesito ir a ninguna academia a que un señor o señora que desconozco me explique las cosas”*.

Por consiguiente, la viabilidad en las colaboraciones no solo se contempla como algo posible entre Progestión y las EOI, sino que sería muy conveniente para el estudiantado meta: *“entendemos que una colaboración coordinada, además de perfectamente viable, podría ser muy provechosa para el alumnado”*. Para ello, aparece como recomendable la figura de una persona que pueda intervenir entre las partes implicadas: *“se me ha ocurrido la figura del mediador, ese coordinador que mediase en esa transformación más allá de la fase dos”*. En último lugar, en los apoyos necesarios surgen nuevamente declaraciones respectivas al ámbito político e institucional: *“tiene que ser a un nivel superior en sí, que haya voluntad política (...) tiene que haber ahí ciencia política”*.

Figura 39

*CDA de las áreas temáticas de Progestión*



## 7.2.2.3. Análisis temático de ASILIM

**Tabla 42***Ficha técnica de análisis de la entrevista a ASILIM*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	18 de julio de 2023
<b>Hora</b>	11:30am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 15m 39s
<b>Extensión textual</b>	12 páginas y 2.775 palabras

Por el momento no ha habido colaboraciones entre ASILIM y las EOI (Figura 40), pero durante la entrevista quedó claro que están abiertos a posibles acciones futuras. Por su parte, es pertinente destacar que, entre las actividades que se han realizado desde esta asociación, se confeccionó un curso destinado a inmigrantes que pretenden acceder al sistema educativo español: *“durante unos años tuvimos un curso para personas que querían acceder al sistema educativo, o sea, querían seguir estudiantes, algunos para bachillerato o para la universidad”*.

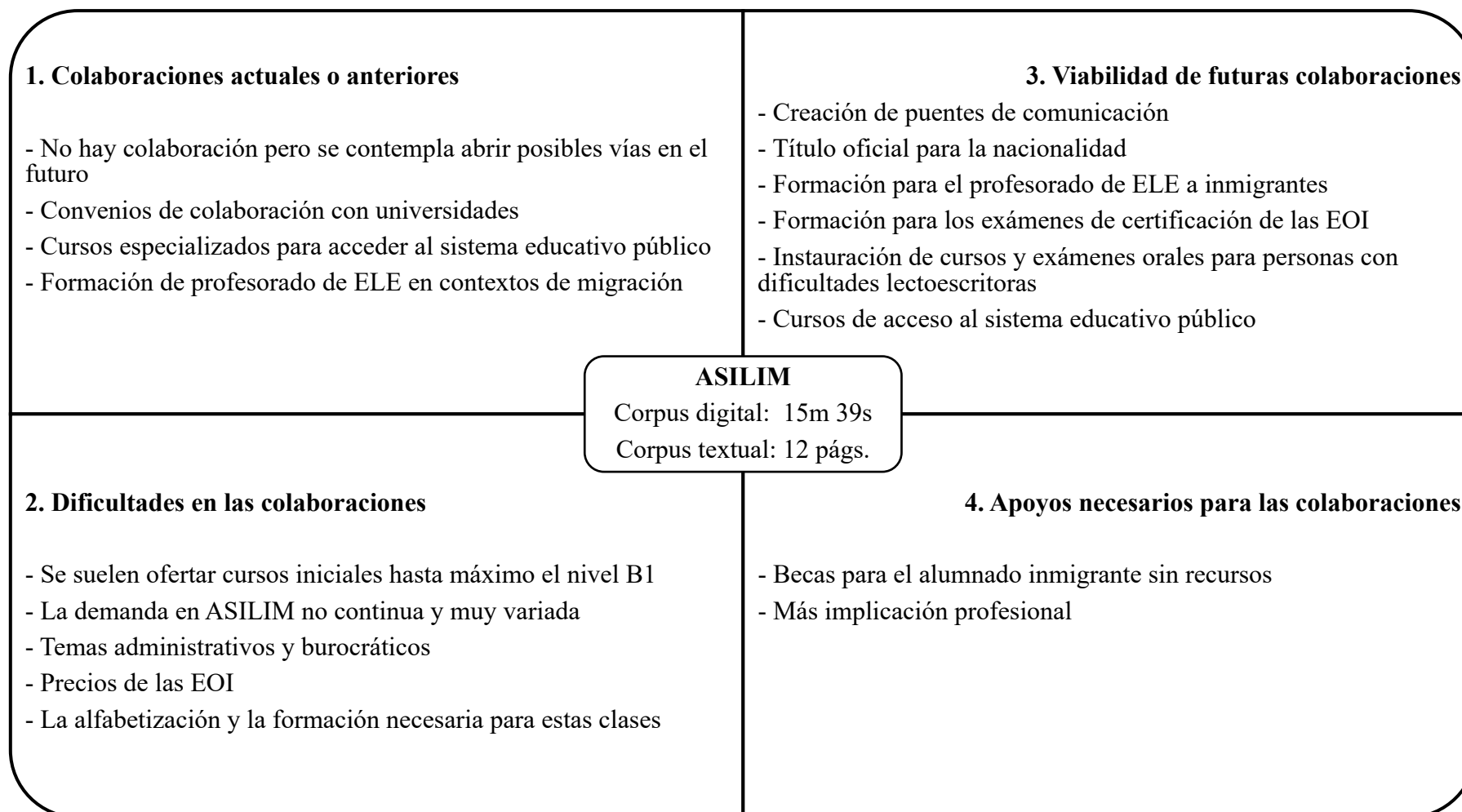
Una de las dificultades que considera ASILIM es que esta asociación está compuesta por un grupo de voluntarios que actúa cada curso académico en función de las demandas y los requerimientos de los inmigrantes arribados. Estas demandas no suelen ser ni continuas ni regulares. Otro inconveniente reside en los niveles que normalmente imparten, pues, no se corresponden con los sistemas formales, como los marcados por el MCER y que se siguen como modelo en las EOI: *“lo que más llegan son personas que solicitan los niveles iniciales y lo más normal es que se llegue como mucho a un B1 (...) también te digo, hay personas que tienen un B1 y no saben escribir”*.

En términos de viabilidad de proyectos conjuntos, en la entrevista se subraya la importancia de que las EOI otorguen formación y aporten más información sobre la estructura de los exámenes de certificación en sus centros: *“no sabemos cómo funcionan*

*los exámenes en las EOI. Si alguien pudiera preparar a nuestros profesores...”. Adicionalmente, se expresa énfasis sobre la necesidad de atender las necesidades de los inmigrantes con dificultades lectoescritoras. Por ello, al igual, que el Instituto Cervantes ha adaptado una prueba para el DELE y ahora resulta posible la obtención de la nacionalidad para las personas no alfabetizadas, desde ASILIM reclaman que las EOI promuevan también este tipo de actuaciones educativas y con fines sociales: “me parece de cajón, o sea, hacer un examen oral, porque esas personas pueden desenvolverse perfectamente en España”.*

Figura 40

*CDA de las áreas temáticas de ASILIM*



## 7.2.2.4. Análisis temático de Red Acoge

**Tabla 43***Ficha técnica de análisis de la entrevista a Red Acoge*

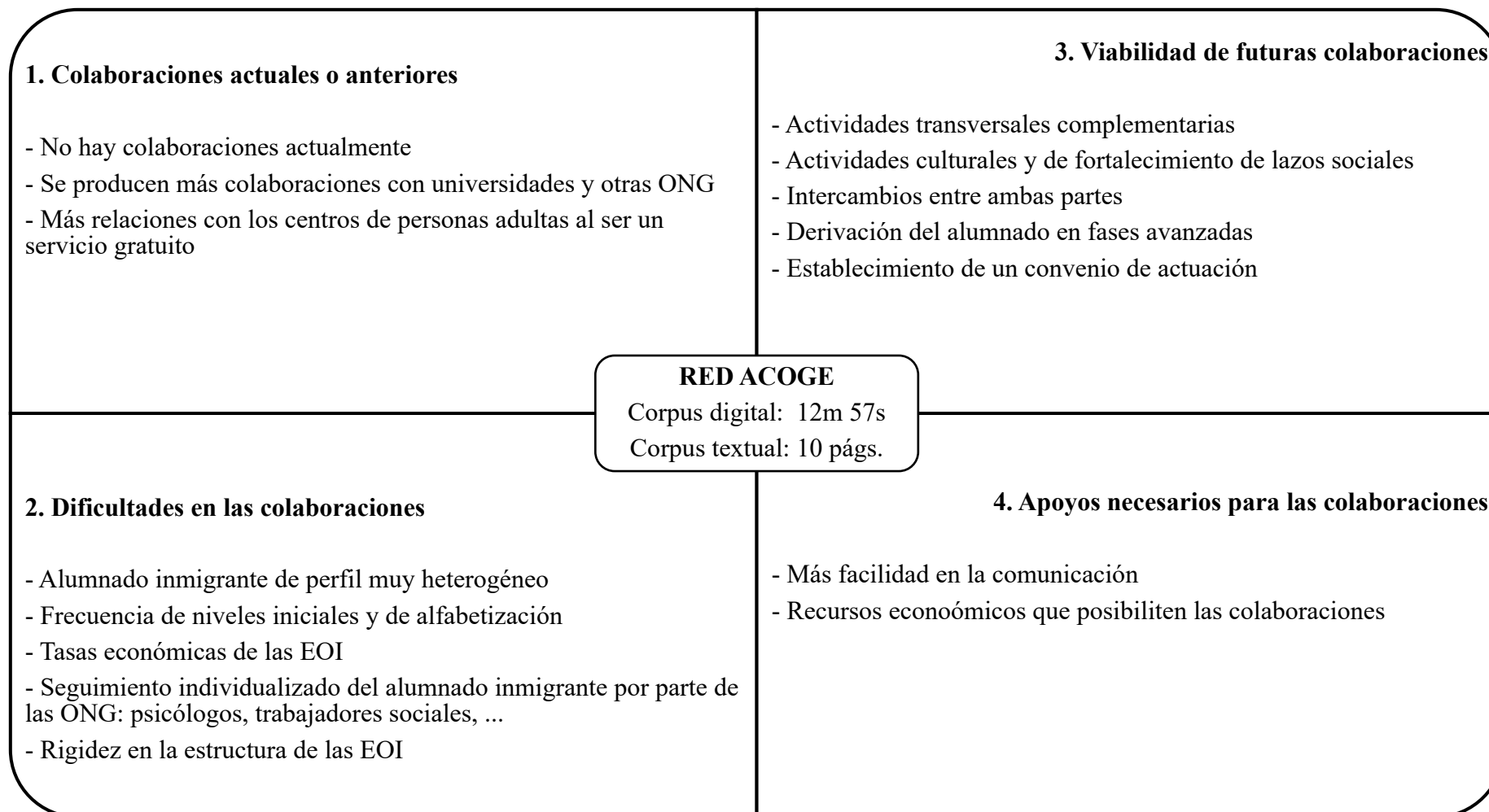
<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	21 de julio de 2023
<b>Hora</b>	09:00am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 12m 57s
<b>Extensión textual</b>	10 páginas y 2.326 palabras

La razón de que no se hayan producido colaboraciones destacables entre Red Acoge y las EOI (Figura 41) se atribuye principalmente a la dificultad específica del aspecto económico: *“hay que tener en cuenta que en las EOI hay que pagar una tasa, y hoy en día estos chicos no se pueden permitir pagar ninguna tasa, claro”*. En su lugar, se reconoce mayor acercamiento a las colaboraciones con los centros de personas adultas debido a su gratuidad: *“actualmente existen los CEPER, donde se oferta clases de interculturalidad y de aprendizaje del idioma y con el que tenemos una cierta colaboración, puesto que es un recurso gratuito”*. Otra de las limitaciones mencionadas hace alusión a cómo es importante centrarse en las necesidades particulares de los estudiantes inmigrantes, y no solo en el aprendizaje de la lengua: *“el objetivo principal de ellos no es aprender español, sino integrarse y buscar trabajo”*.

La posibilidad de efectuar próximas colaboraciones pasa, además de incentivar algunos tipos de actividades transversales, por empezar los trámites creando y pactando un convenio colaborativo que tenga en cuenta el seguimiento necesario del alumnado, según se refleja desde Red Acoge. En esta aspiración, se aboga por impulsar proyectos que refuercen los lazos sociales entre las dos partes, así como la posibilidad de que el alumnado inmigrado amplie su círculo social.

Finalmente, los apoyos fundamentales que se reclaman son los mismos que se han reflejado en los patrones convergentes y divergentes; resultaría muy provechoso

establecer canales de comunicación más eficaces, además de contar con más recursos económicos para hacer realidad las ideas precursoras. Constantemente se han producido afirmaciones que solicitan más cercanía y efectividad en el intercambio de información de las entidades implicadas.

**Figura 41***CDA de las áreas temáticas de Red Acoge*

## 7.2.2.5. Análisis temático de ACCEM

**Tabla 44***Ficha técnica de análisis de la entrevista a ACCEM*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	21 de julio de 2023
<b>Hora</b>	10:30am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 20m 40s
<b>Extensión textual</b>	13 páginas y 3.476 palabras

En la entrevista con ACCEM participaron dos personas colaboradoras, ya que eran ambas las responsables de la temática del proyecto de investigación que se estaba llevando a cabo. En poco más de veinte minutos se aportaron perspectivas muy significativas sobre los cuatro aspectos abordados (Figura 42).

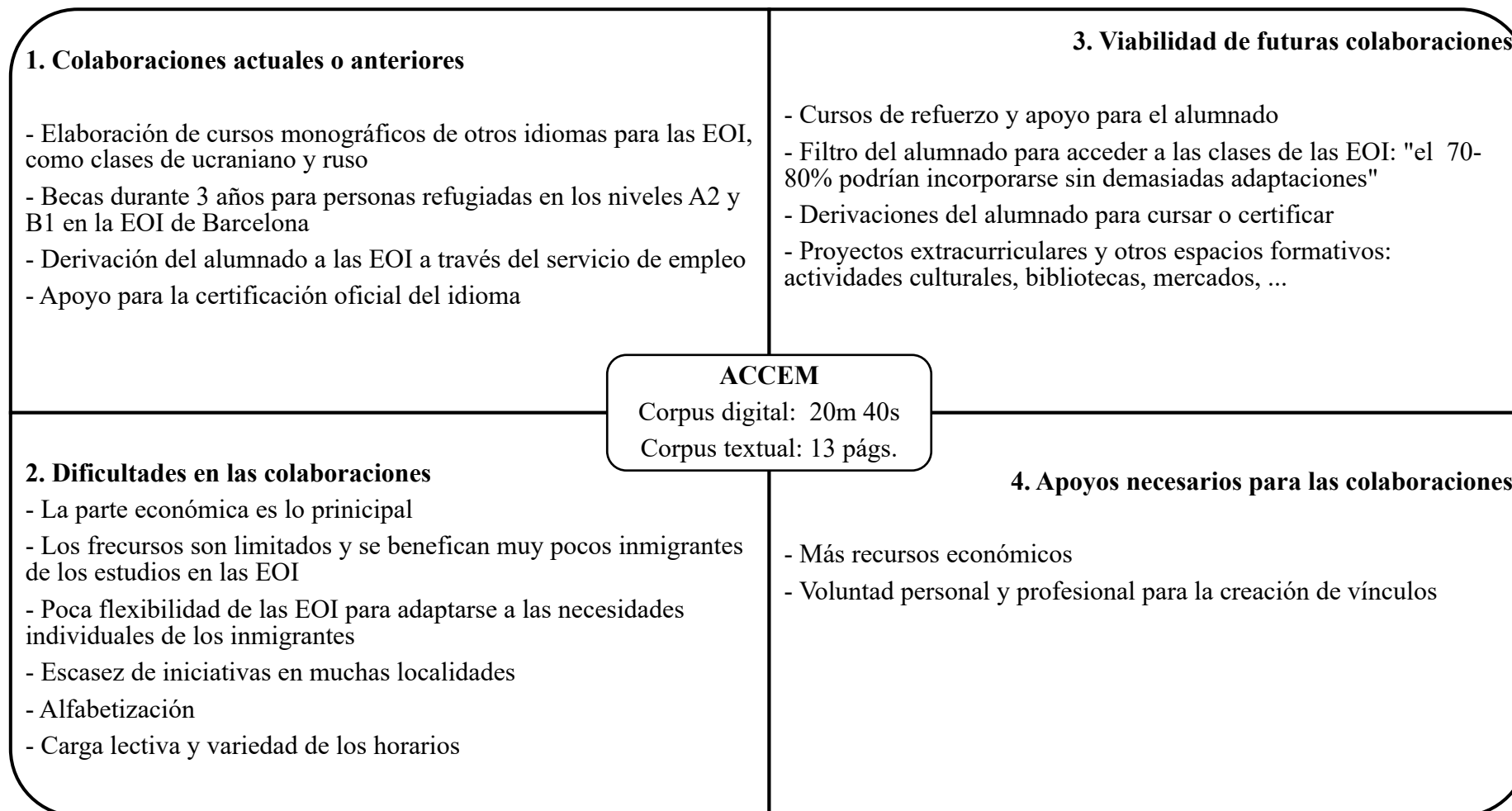
Aparte de las colaboraciones usuales, ACCEM concretó dos iniciativas innovadoras que se han promovido desde su organización en reciprocidad con las EOI. El primer ejercicio se trata de una colaboración poco avistada hasta el momento, puesto que estudiantes de esta organización contribuyeron a la realización de cursos monográficos de otras lenguas –ucraniano y ruso– para una EOI: *“en la comunidad de Murcia pidieron una colaboración con la EOI de allí porque querían hacer cursos monográficos de algunas lenguas (...) en ese momento había dos o tres personas usuarias en nivel avanzado de español y casi a punto de finalizar su itinerario de acogida. Finalmente, se les terminó contratando para que confeccionaran el curso y ofrecérselo a otros estudiantes”*. La segunda colaboración en conjunto se efectuó con la EOI Barcelona y se ofertaron becas veraniegas para refugiados: *“la EOI de Barcelona ofreció becas durante tres veranos para personas refugiadas, unas veinte plazas para nivel A2 y otras veinte para B1 (...) la verdad que funcionó muy bien fue un plus y un premio para algunos estudiantes”*.

Las reflexiones recogidas sobre las dificultades suelen referirse al papel económico y a la carencia de la flexibilidad estructural. También se han citado ejemplos referentes a las insuficientes iniciativas en muchos sitios: *“actualmente tenemos 40 ciudades con sede y sí creo que las EOI en muchas localizaciones no tienen esa iniciativa que tenían en Barcelona, por ejemplo”*.

En lo que respecta a los posibles proyectos conjuntos, según un filtro realizado por ACCEM, siete u ocho estudiantes de cada diez que atienden podrían integrarse en el sistema educativo de las EOI: *“se podría trabajar con el 70-80% de la población de los estudiantes que nosotros tenemos sin tener que hacer tantas adaptaciones en las EOI”*. Igualmente se ha mencionado el éxito que podría conllevar el establecimiento de actividades complementarias, como mercados o bibliotecas, que ampliarían y mejorarían el proceso de integración. Por último, se ha propuesto la oportunidad de entablar relaciones a través de la creación de cursos de refuerzo extraescolar.

Figura 42

*CDA de las áreas temáticas de ACCEM*



## 7.2.2.6. Análisis temático de CEPAIM

**Tabla 45***Ficha técnica de análisis de la entrevista a CEPAIM*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	28 de agosto de 2023
<b>Hora</b>	03:00pm (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 15m 39s
<b>Extensión textual</b>	15 páginas y 3.950 palabras

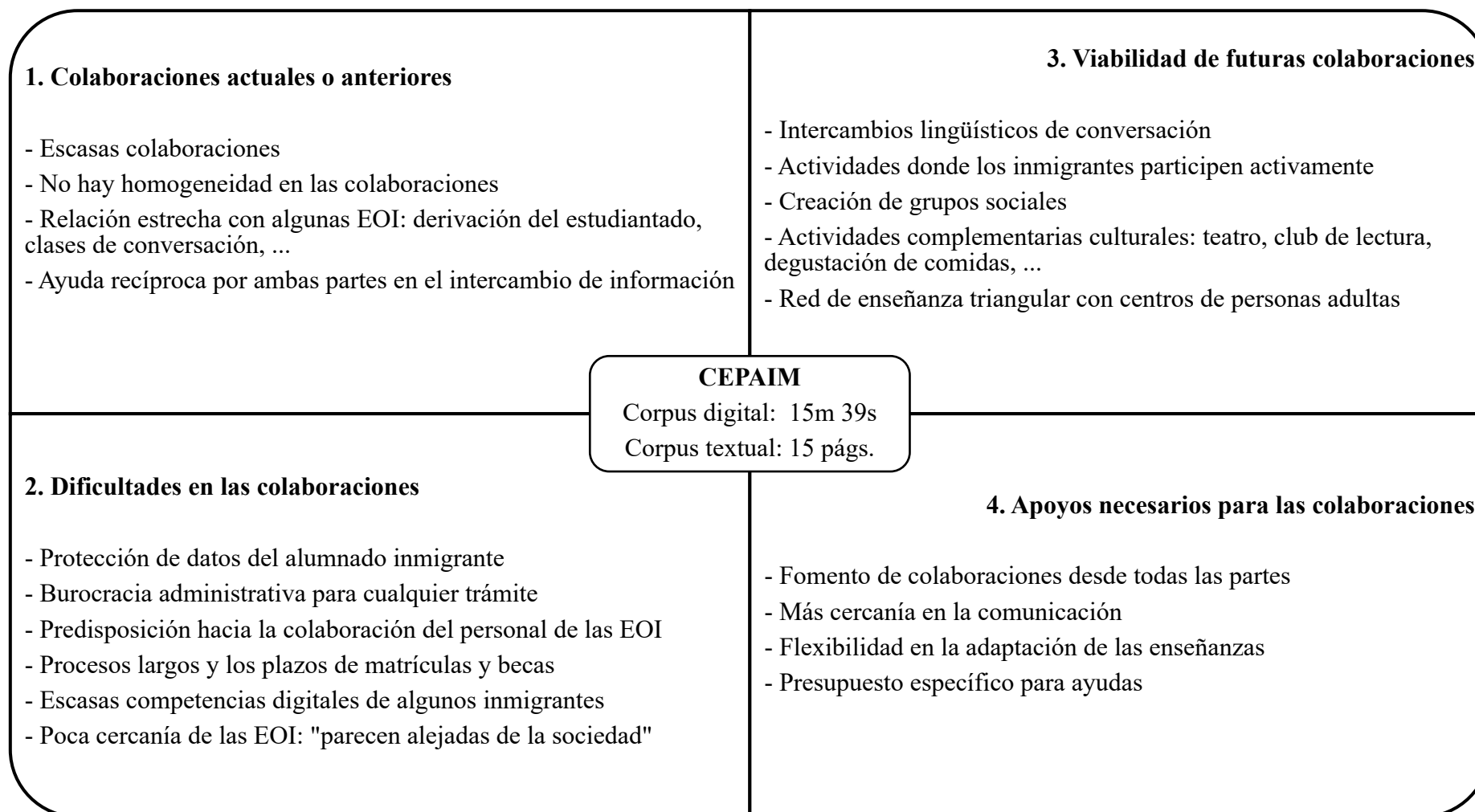
El estudio de la entrevista con CEPAIM no aporta novedades significativas en torno a las colaboraciones que se han realizado con las EOI, ni tampoco sobre las dificultades que han surgido o podrían manifestarse (Figura 43). Ahora bien, se hacen contantes aportes relacionados con las dificultades que podría contemplarse en cuestiones relacionadas con las competencias digitales. Normalmente, el alumnado inmigrante suele presentar necesidades de alfabetización digital: *“la matrícula es online y para eso tienes que tener unos conocimientos básicos (...) por ejemplo, ellos no entienden que si dan un email no se les avise por este email, y ese tipo de cosas”*. De igual forma, se hacen menciones a la predisposición y voluntad profesional del personal de las EOI, según la siguiente afirmación: *“no hay mayor dificultad para colaborar, más allá de que el personal de las EOI esté más predispuesto, más informado o situado”*.

A la hora de tratar la viabilidad de actividades conjuntas, CEPAIM plantea propuestas enfocadas a un papel activo del alumnado migrante; con sesiones conversacionales: *“yo agradecería, pues eso, actividades de conversación, o sea, que ellos también se sientan como aporte a la sociedad”*, con intercambios de idiomas: *“es decir, si ellos solicitan clases de español, pues, ellos mismos pueden dar clase de ucraniano, de inglés, de francés...”*, o con actividades más transversales: *“pues un club de lectura, es que me lanzaría con teatro”*.

La entrevista finaliza conversando sobre los apoyos necesarios y, más allá de los indicados con precedencia, se enuncian testimonios sobre cómo fomentar los intercambios bilaterales, con prolongación y no asiduidad: *“creo que más que nada sería fomentarlo para que haya continuidad”*, y con proximidad y no distanciamiento: *“mayor cercanía porque al ser una institución como más formada de acceso a oposición y todas estas cosas, parece más alejada de la sociedad”*. Es sorprendente reconocer cómo entidades que podrían tener tantas cosas en común pueden parecer tan distanciadas a efectos comunicativos.

Figura 43

*CDA de las áreas temáticas de CEPAIM*



### ***7.2.3. Análisis crítico del discurso de las EOI***

En aras de conectar las entrevistas de las ONG con aquellas realizadas por los profesionales de las EOI, el análisis total de esta parte contó con marco global de 2 horas, 4 minutos y 34 segundos de grabaciones, distribuidas en 102 páginas de transcripciones y una suma de 24.152 palabras (Tabla 46). Las entrevistas se realizaron entre los meses de junio y septiembre de 2023, siendo la más corta la EOI Gandía el 29 de junio de 2023 (15 minutos y 7 segundos), y la más extensa fue formalizada el 11 de septiembre de 2023 a la EOI Valladolid (29 minutos y 50 segundos).

El análisis de los patrones comunes en los profesionales de las EOI recoge también perspectivas compartidas sobre las áreas temáticas examinadas y pueden apreciarse en la Figura 44. Entre las declaraciones de los discursos los profesionales de las EOI, es posible destacar que las colaboraciones hasta el momento han sido acuerdos informales, sobre todo de derivación del alumnado entre entidades. Se han recogido también algunas actividades conjuntas con asociaciones de ucranianos y, especialmente, se subrayan las relaciones sostenidas con Cruz Roja. De la misma manera, se corrobora la gran cantidad de burocracia a la que está sometido el personal funcionario público, y que este hecho obstaculiza en numerosas ocasiones las posibles colaboraciones con otras ONG y entidades.

En cuanto a la viabilidad de posibles colaboraciones, se suelen apoyar los argumentos relacionados con la certificación oficial y la posibilidad de continuar estudiando formalmente en niveles superiores. Asimismo, se vislumbra con buenos ojos el fomento de actividades extraordinarias que promuevan la integración de los colectivos migrantes. No obstante, para consumir estas iniciativas, se demanda más apoyo por parte de las administraciones y consejerías competentes, no solo el aporte de recursos económicos, sino, sobre todo, con el aumento de cursos y personal docente para responder a las constantes demandas.

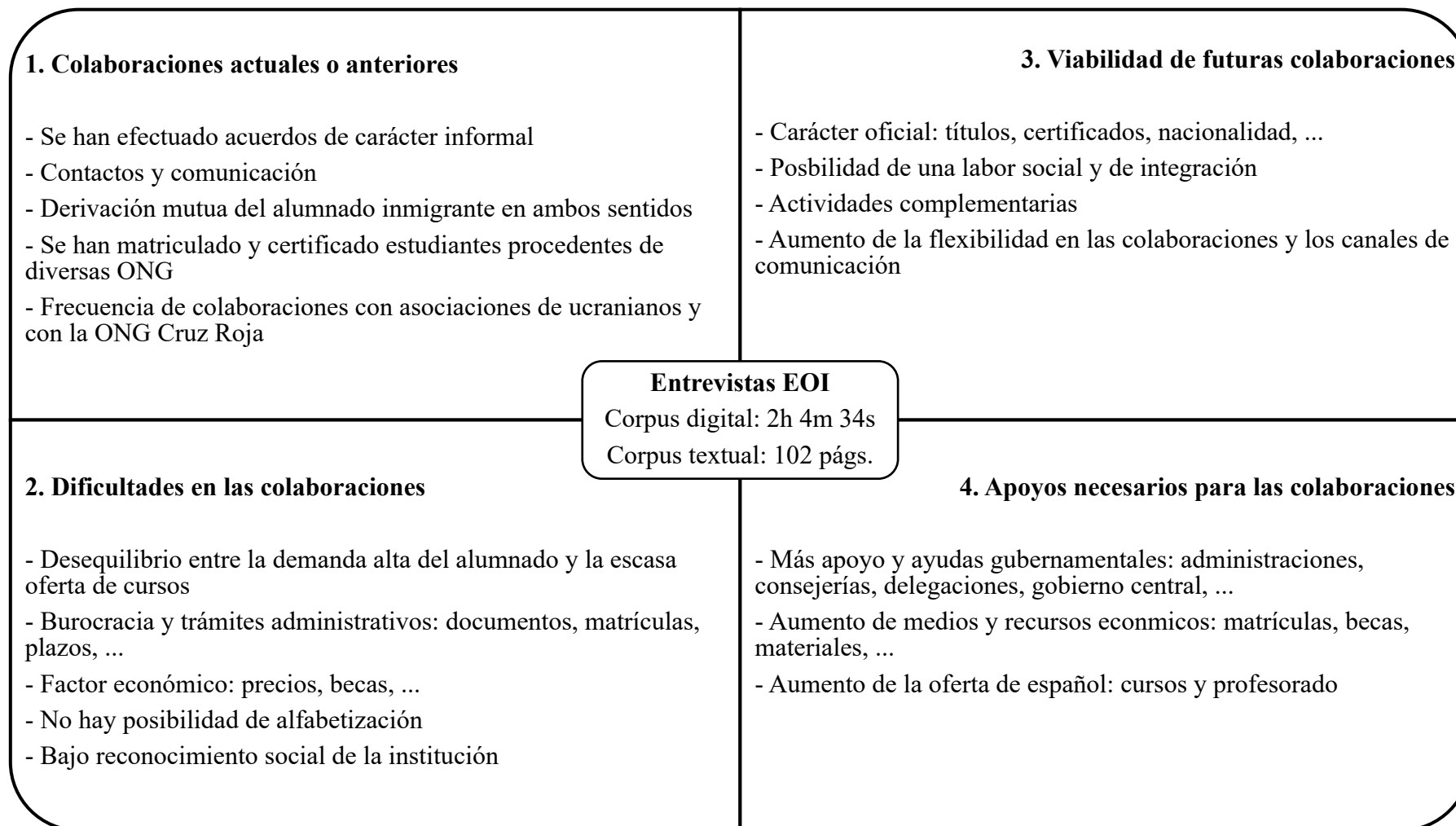
**Tabla 46**

*Análisis pormenorizado del corpus de información obtenido en cada entrevista a las EOI*

<b>EOI</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Páginas</b>	<b>Palabras</b>	<b>Fecha</b>	<b>Hora</b>
Gandía	15m 7s	13	2.918	29/06	4:00pm
Segovia	21m 0s	16	3.857	18/07	09:30am
Torre Vieja	18m 14s	15	3.572	22/08	10:00am
Valladolid	29m 50s	23	5.728	11/09	10:00am
Málaga	20m 26s	20	4.127	21/09	09:00am
Granada	20m 57s	15	3.950	25/09	12:00pm
<b>Total</b>	<b>2h 4m 34s</b>	<b>102</b>	<b>24.152</b>	<b>29/06 – 25/09</b>	

**Figura 44**

*Temáticas analizadas en el CDA de las entrevistas a las EOI*



## 7.2.3.1. Análisis temático de EOI Gandía

**Tabla 47***Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Gandía*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	29 de junio de 2023
<b>Hora</b>	04:00pm (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 15m 07s
<b>Extensión textual</b>	15 páginas y 2.918 palabras

Las colaboraciones que hasta el momento se han producido entre EOI Gandía y otras organizaciones o asociaciones como Cruz Roja o Fundación Amigo (Figura 45) surgieron tras la pandemia. Fruto de estas relaciones por causas de especial dificultad, las sensaciones recabadas han sido muy fructíferas y motivadoras: *“yo tengo que decir que me han renovado la motivación, o sea, estoy encantada, son personas extraordinarias”*.

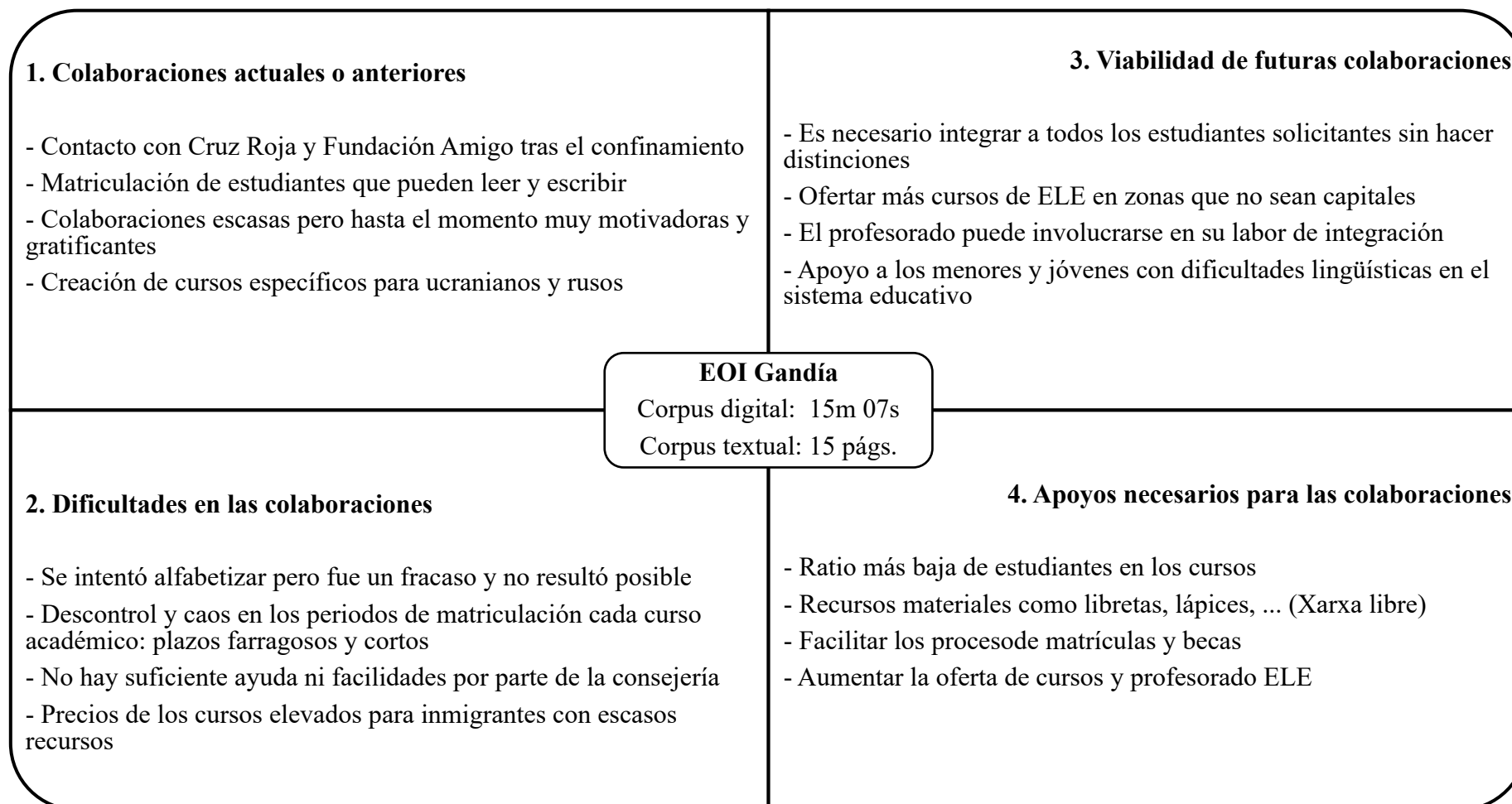
En lo referente a la matriculación de estudiantes migrantes procedentes de las ONG, a menudo suelen llevarse a cabo cuando los estudiantes poseen habilidades lectoescritoras. En un primer momento se incorporaron personas con dificultades de alfabetización, pero la experiencia fue negativa y se terminó por zanjar estas actuaciones: *“viendo que era un fracaso y sobre todo para ellos porque no podían seguir las clases (...) dijimos que solamente personas que más o menos pudiera leer y escribir”*. No obstante, aunque no se ve con buenos ojos incluir a personas no alfabetizadas, desde la EOI Gandía se aboga por integrar al alumnado inmigrante en las aulas sin darle una distinción especializada, ya que, según se declara: *“ellos se apoyan y son una piña”*.

Finalmente, con relación al reclamo de apoyos, se hacen alusiones habituales al abastecimiento gratuito de recursos materiales para las escuelas y los estudiantes. En este anhelo, se mencionaron iniciativas como la *Xarxa de Llibres*; un programa de ayudas públicas de la consejería de la comunidad valenciana para reutilizar, reponer y renovar

los libros de textos y otros materiales educativos. Este tipo de subvenciones y otras de similares características podrían servir para potenciar los recursos y favorecer la consecuente integración inmigrante.

Figura 45

*CDA de las áreas temáticas de EOI Gandía*



## 7.2.3.2. Análisis temático de EOI Segovia

**Tabla 48***Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Segovia*

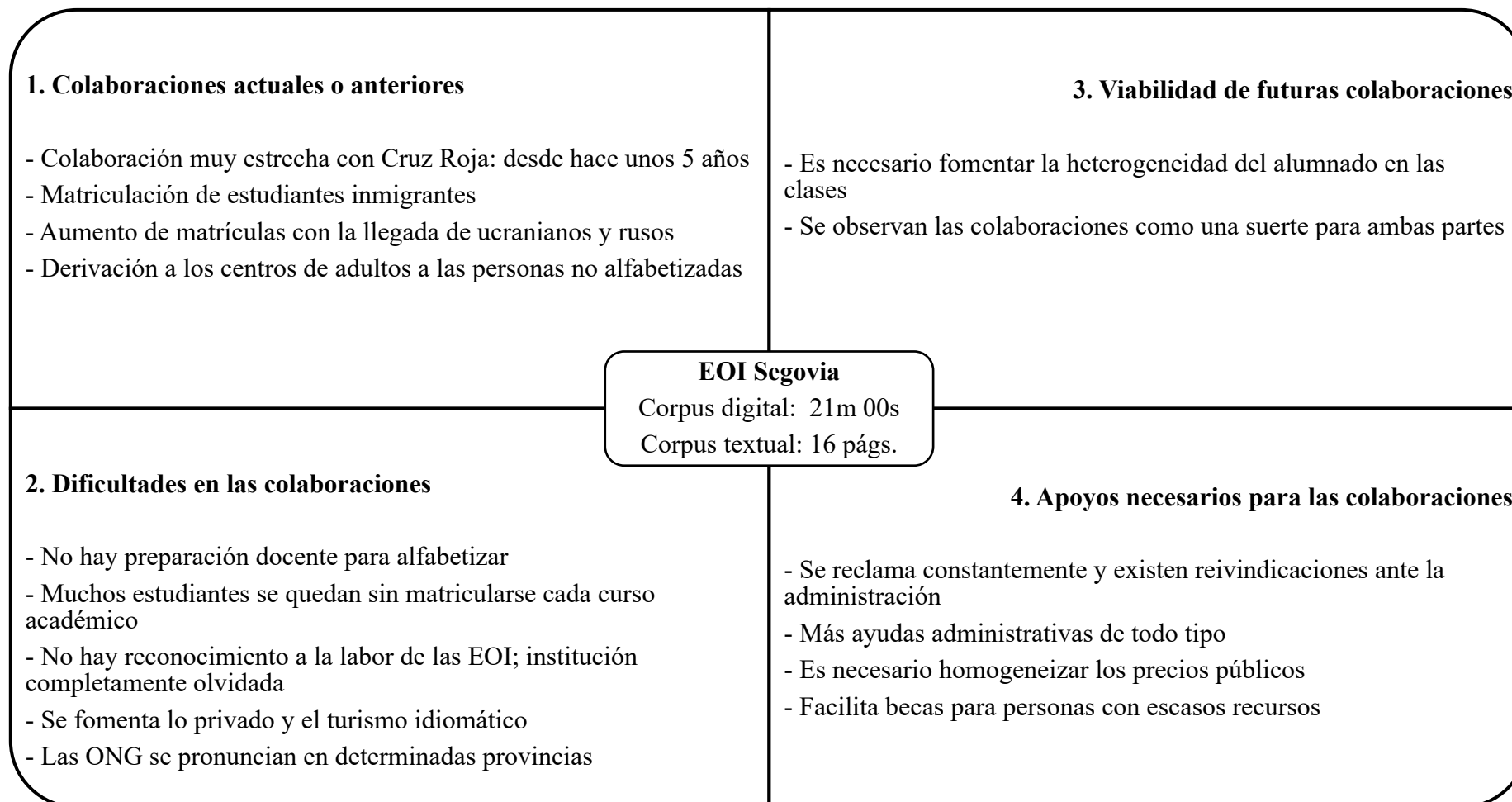
<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	18 de julio de 2023
<b>Hora</b>	09:30am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 21m 0s
<b>Extensión textual</b>	16 páginas y 3.857 palabras

La entrevista de la EOI Segovia fue una de las más extensas y su corpus ha arrojado apreciaciones muy interesantes (Figura 46). En primer lugar, las colaboraciones se refieren fundamentalmente a la matriculación en su centro de personas amparadas por Cruz Roja, aunque admiten que el auge de inscripciones se produjo con la llegada masiva de ucranianos. Cuando los estudiantes no tienen habilidades lectoescritoras suelen derivarlos y aconsejarlos para que vayan a los centros de personas adultas. Dentro de este marco, se han hecho varias indicaciones sobre el tiempo que llevan efectuándose dichas colaboraciones; comenzaron antes de la pandemia de la Covid-19 y se siguen manteniendo con cierta regularidad en la actualidad.

Con relación a las dificultades destacables, resulta llamativo las afirmaciones concernientes al poco reconocimiento que se les otorga a las EOI. No obstante, según las palabras textuales, suele potenciarse: *“el sector privado y el turismo idiomático”*. Pese a que desde la EOI Segovia se elogian las colaboraciones actuales con sus respectivas organizaciones, se interpreta también que hay otros muchos territorios donde las ONG no se pronuncian o, incluso, se aprecian más impedimentos para realizar actividades conjuntas. En consonancia con esta información se cita literalmente: *“esta colaboración con Cruz Roja en Segovia es una suerte para nosotros, no todos mis compañeros de Castilla y León han tenido esa suerte (...) no sé por qué no recurren a ellos”*.

En el corpus de esta entrevista queda claro que avistan factibles las colaboraciones y, además, se declara que es en beneficioso para todas las entidades y, sobre todo, para el bien de los usuarios que lo necesitan. Sin embargo, no se proponen posibles actividades o proyectos más allá de los que se están forjando en la actualidad.

En último lugar, al igual que ocurre con los patrones convergentes sobre los apoyos, se ha apelado constantemente al apoyo económico e institucional. Ahora bien, en la EOI Segovia afirman que todos los años se hacen reclamaciones, quejas y requerimientos a las administraciones competentes: *“reivindicamos que la administración puede hacer muchísimo más por nosotros”*.

**Figura 46***CDA de las áreas temáticas de EOI Segovia*

## 7.2.3.3. Análisis temático de EOI Torrevieja

**Tabla 49***Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Torrevieja*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	22 de agosto de 2023
<b>Hora</b>	10:00am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 18m 14s
<b>Extensión textual</b>	15 páginas y 3.572 palabras

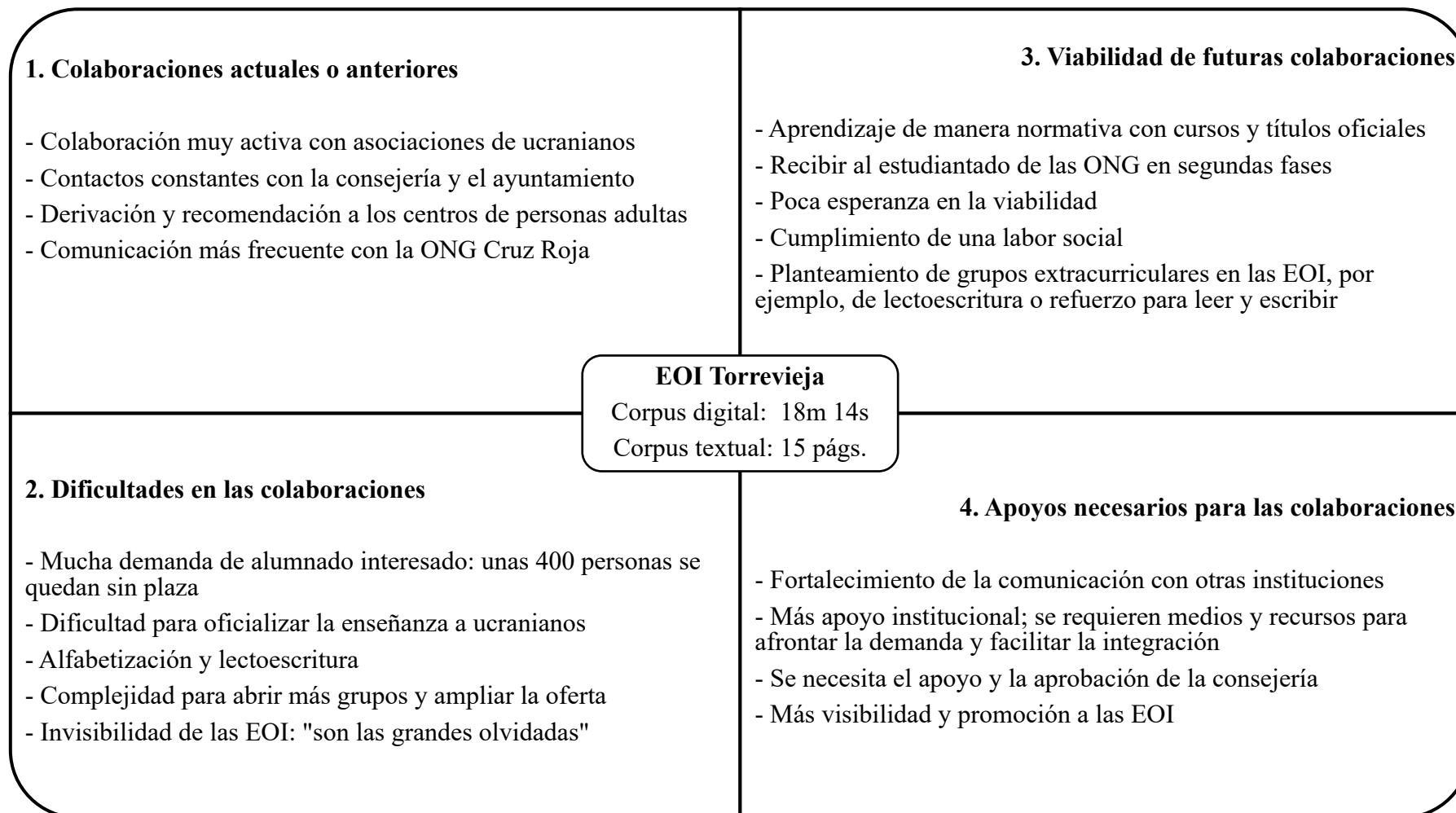
En el análisis crítico de la entrevista con la EOI Torrevieja (Figura 47) se entrevén colaboraciones habituales con asociaciones de ucranianos establecidas en este territorio. Resultado de ello, se formalizaron los cursos denominados: *“integración de urgencia”* para personas de Ucrania y Rusia desplazadas a causa de la guerra: *“nos concedieron grupos no curriculares para que pudieran tener una integración de urgencia”*. Estos itinerarios no están considerados como formación curricular y, por tanto, no computan como enseñanzas oficializadas. Además, en la entrevista se detalla cómo desde el centro contactaron con el ayuntamiento de la localidad y la consejería correspondientes para que apoyaran esta iniciativa: *“consejería nos concedió cuatro docentes más para poder responder a las necesidades de los refugiados de guerra, y seguimos pidiendo que nos den más”*.

En las dificultades de las colaboraciones mencionadas, capta la atención la cantidad de solicitudes que recibe este centro y su escasa oferta para atender la elevada demanda: *“tenemos una media de 400 alumnos que se queda sin acceder a la EOI porque no tenemos grupos suficientes, tanto aquí como en Alicante, en Benidorm y toda la costa”*. De igual forma, otro de los problemas que reclaman es que los grupos abiertos para refugiados de guerra no llegar a considerarse como cursos oficiales: *“que se les dé la oportunidad de continuar de manera oficial (...) estamos intentando ayudarles dándoles menos derechos que a los oficiales”*.

En la viabilidad de proyectos entre EOI y ONG se resaltan pocas afirmaciones más allá de los patrones convergentes y divergentes ya explicados con precedencia en apartados anteriores. A modo de muestra, la EOI Torre Vieja demanda, en primer lugar, que el aprendizaje sea normativo y se pueda optar a los títulos públicos oficiales: *“llega un momento en que quieren aprender de manera normativa y conseguir un título oficial (...) sobre todo porque lo necesitan para tener la nacionalidad”*. En segunda instancia, se evalúa de forma positiva que la integración de los inmigrantes en las EOI sea en fases más avanzadas y que haya una comunicación flexible entre ambas partes: *“organizaciones como Cruz Roja hace un papel de primera acogida, mucho más de campo y batalla que nosotros, que estamos apoyando en una segunda fase (...) por eso es primordial la comunicación y que trabajemos todos a una”*. En definitiva, en los apoyos también se reclama la apertura de canales comunicativos inherentes a los posibles proyectos futuros que se lleven a cabo entre instituciones y organizaciones de estas características.

Figura 47

*CDA de las áreas temáticas de EOI Torrevieja*



## 7.2.3.4. Análisis temático de EOI Valladolid

**Tabla 50***Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Valladolid*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	11 de septiembre de 2023
<b>Hora</b>	10:00am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 29m 50s
<b>Extensión textual</b>	23 páginas y 5.728 palabras

La entrevista con la EOI Valladolid fue la más extensa (29m 50s) de todas y, por tanto, dio origen a un desarrollado corpus digital y textual que fueron analizados en la aspiración de recabar y sintetizar los datos principales (Figura 48).

A pesar de que no se especifican colaboraciones habituales entre este centro y otras organizaciones, sí se menciona con positividad la relación con la Red Delicias a través de un coordinador que realizó este trabajo a título personal: *“estamos en un barrio que tiene mucha población migrante y hay varias asociaciones que dan español (...) desde hace 4 años un trabajador social decidió coordinar a estas asociaciones y nos incluyó”*. Entre las escasas colaboraciones, se han hecho múltiples referencias a las acciones y la predisposición del departamento de español para contactar con otros organismos y difundir el trabajo que se hace en esta EOI: *“hicimos un listado de las ONG que trabajan con inmigrantes aquí en Valladolid y fuimos una por una llamando a la puerta, enviando correos, cartas postales y yendo a sus horarios de visita”*. Dentro de este marco de difusión de las tareas realizadas, se puntualizan las acciones encaminadas a la creación de material publicitario: *“hicimos un folleto, vamos repartiendo nuestro tríptico y dejando cartelería en todos los sitios para que sepan que estamos”*.

En cuanto a las declaraciones referentes a las dificultades detectadas, es conveniente resaltar dos contextos distinguidos. En un primer lado, la EOI Valladolid expone la existencia de un vacío legal en su terreno profesional: *“fuimos a consejería y*

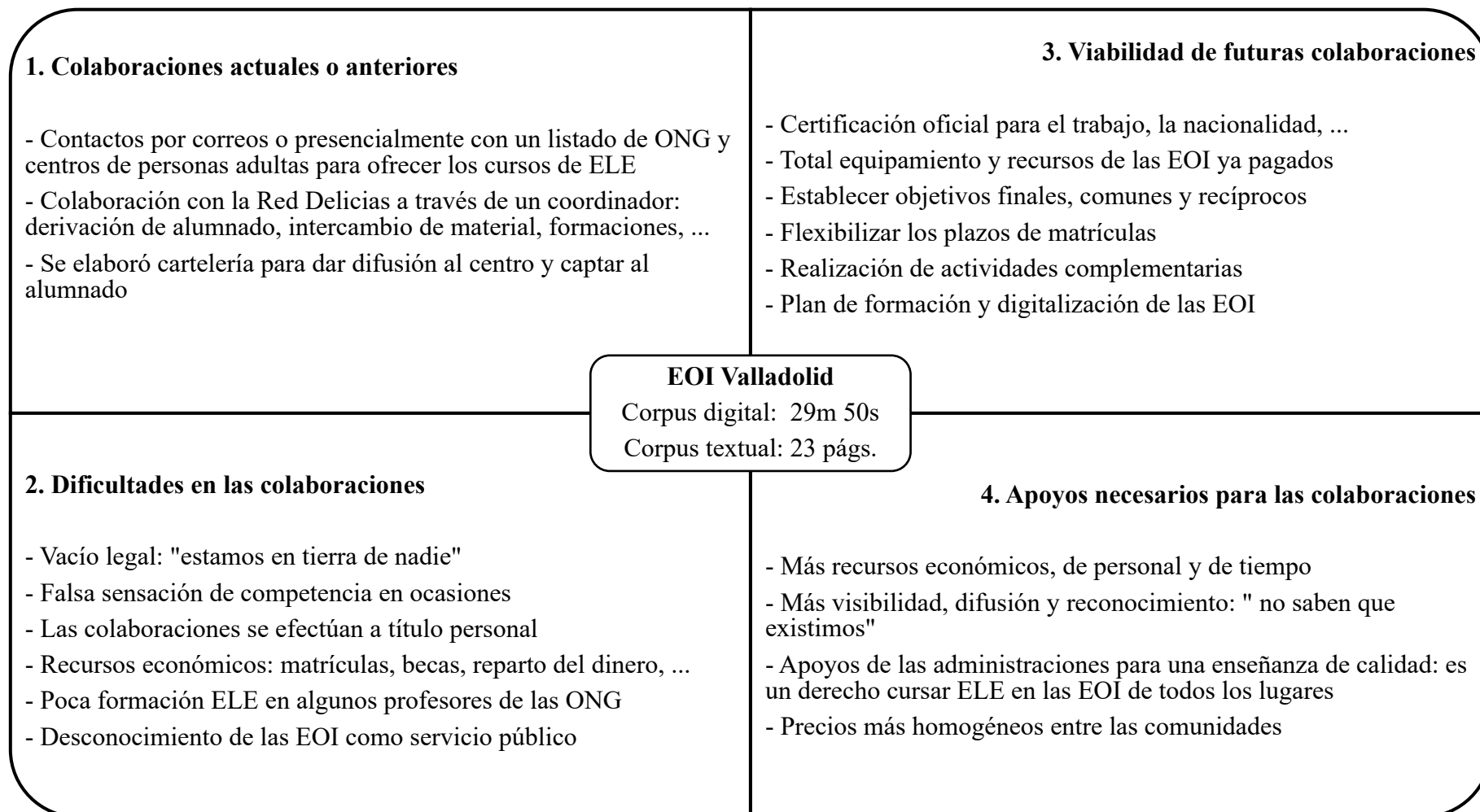
*nos dijeron que estamos en tierra de nadie, porque aquí el español para extranjeros se encarga la Consejería de Turismo al entenderse como turismo idiomático, pero nosotros pertenecemos a la Consejería de Educación*". Por otra parte, en este centro han tenido algunas experiencias negativas –*“luces y sombras”*– a la hora de intentar entablar colaboraciones, por ejemplo, con centros de adultos u otras organizaciones. Puede concebirse una falta sensación de competencia: *“en otras provincias que tienen sus propios profesores como que se blindan (...) y no tiene sentido porque yo no te estoy quitando el trabajo, si hay trabajo para todo el mundo”*.

En lo concerniente a los posibles proyectos y colaboraciones, desde la EOI Valladolid se repite continuamente afirmaciones referentes a que las organizaciones y asociaciones aprovechen los recursos públicos que se oferta desde esta institución: *“que nos utilicen, que ya están pagados nuestros recursos, que la estructura de las EOI ya está hecha, que es una enseñanza de calidad, que nos encantaría colaborar, ayudar, certificar a todo el que lo necesite”*.

Por último, en el marco de los apoyos necesarios, sobresalen las peticiones inherentes a la visibilidad de las EOI ya que, como citan textualmente *“no saben que existimos”*. En segundo lugar, se apela a la homogeneización de los precios públicos acordes a las necesidades del estudiantado inmigrante con escasos recursos: *“me parece flagrante que en unas comunidades cueste el curso 60 euros, en otras 250 y aquí 164, pero si repites 300 (...) los precios de matrícula tendrían que ser mucho más homogéneos”*.

Figura 48

*CDA de las áreas temáticas de EOI Valladolid*



## 7.2.3.5. Análisis temático de EOI Málaga

**Tabla 51***Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Málaga*

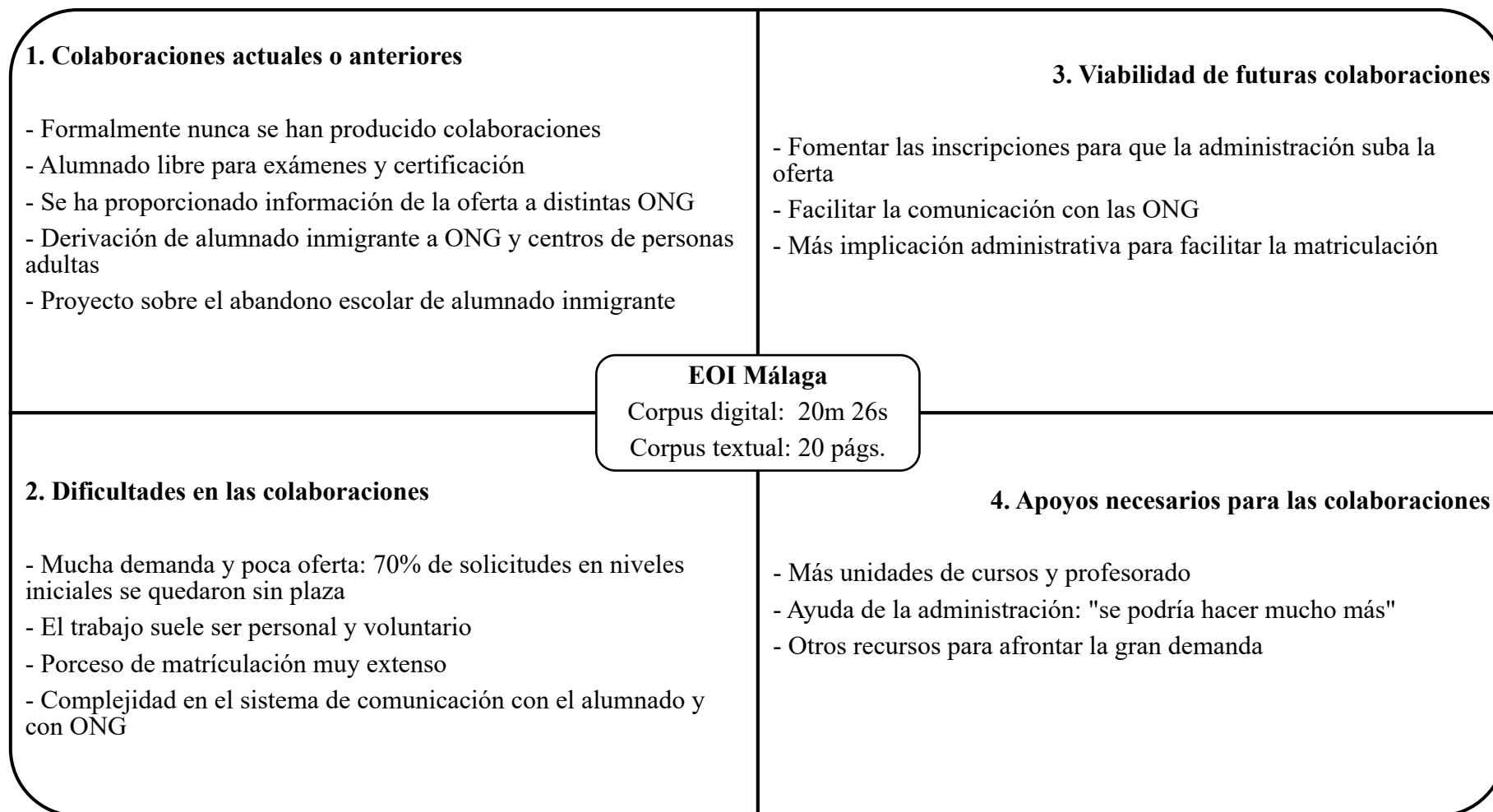
<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	21 de septiembre de 2023
<b>Hora</b>	09:00 am (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 20m 26s
<b>Extensión textual</b>	20 páginas y 4.127 palabras

En primer lugar, ha de destacarse que, hasta el momento, entre la EOI Málaga y otras organizaciones (Figura 49) no se ha producido una colaboración con carácter formal. Por el contrario, se han ocasionados comunicaciones variadas y derivación de alumnado, tanto a ONG como a centros de personas adultas. Estas derivaciones no solo se producen cuando no tienen suficientes plazas en su oferta académica, sino también cuando llegan estudiantes con bajo nivel de lectoescritura o dificultades de alfabetización.

Por su parte, es frecuente la recepción de estudiantado que elige la opción de matricularse libremente para conseguir una certificación oficial: *“todos los años nos vienen alumnos que se presentan al examen y no vienen a clase”*. El propio centro puso en marcha un proyecto con los estudiantes avanzados de C1 y C2 con el propósito de mejorar la integración de los inmigrantes: *“un proyecto que tenía una de nuestras profesoras para elaborar documentación que pudieran necesitar las personas recién llegadas a España”*.

A tenor de la siguiente cita: *“en la clase de primero hemos ofertado 58 plazas y hemos obtenido casi 200 solicitudes”*, los obstáculos revelados siguen poniendo el foco en el desequilibrio de la oferta y la demanda. El procedimiento de matriculación también genera dificultades en la incorporación de más estudiantes al sistema educativo de las EOI: *“en Andalucía tenemos un proceso muy largo; la preinscripción en mayo, en junio los admitidos, en julio la matrícula, y en ese proceso la gente se pierde”*.

No se proponen posibles actividades de colaboración ni tampoco se hace referencia a apoyos que no se hayan detallado en los patrones anteriores. En su lugar, se atañe al aumento de las inscripciones de español como herramienta óptima para generar presión y que se puedan abrir más cursos en el futuro: *“si tenemos un número considerable de preinscripciones es una forma de presionar a la administración para que abran más”*.

**Figura 49***CDA de las áreas temáticas de EOI Málaga*

## 7.2.3.6. Análisis temático de EOI Granada

**Tabla 52***Ficha técnica de análisis de la entrevista a EOI Granada*

<b>Datos</b>	
<b>Fecha</b>	25 de septiembre de 2023
<b>Hora</b>	12:00pm (Madrid)
<b>Lugar</b>	En línea (Microsoft Teams)
<b>Duración total (h/m/s)</b>	0h 20m 57s
<b>Extensión textual</b>	15 páginas y 3.950 palabras

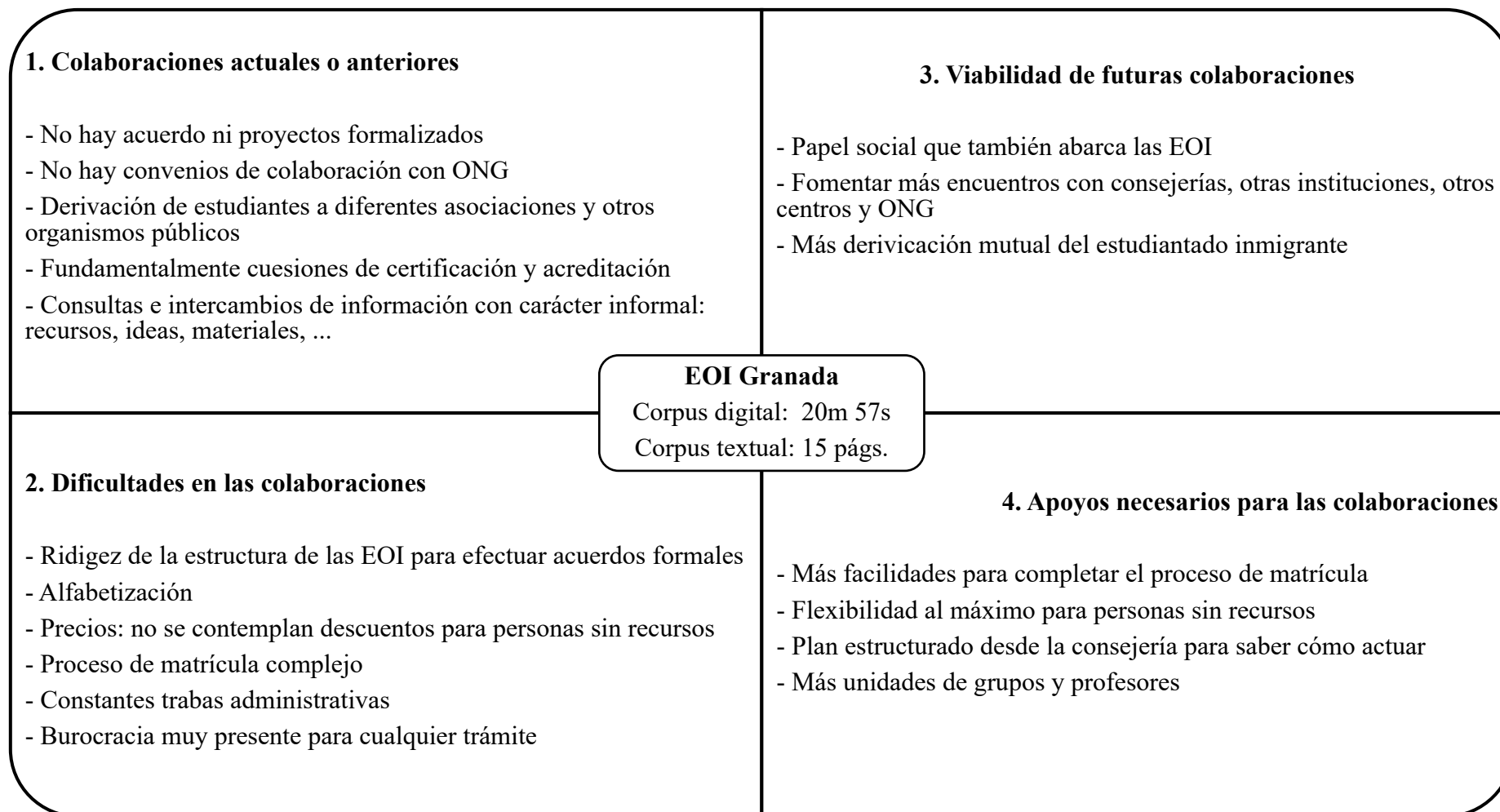
En las colaboraciones que transcurren de la entrevista con la EOI Granada (Figura 50) no se resaltan cuestiones novedosas a excepción de afirmaciones sobre las relaciones informales que hay entre ambas partes. En las comunicaciones habidas prevalecen enunciados sobre intercambios de comunicación y consultas: *“siempre estamos muy en contacto, nos piden algún consejo, recurren a nosotros para alguna cosa concreta o también para cuestiones de certificación”*.

Con referencia a las dificultades que sobresalen de la cuestión económica, desde este centro se hacen alusiones a que las EOI ofertan diferentes tipos de descuentos y becas pero que no existe gestiones concretas para quienes son migrantes con escasos recursos: *“hay descuentos por familia numerosa especial, por víctimas del terrorismo, por discapacidad, pero algo concreto para inmigrantes no lo tenemos y la verdad que es una pena”*. Es frecuente también encontrar menciones sobre la poca profundidad que alcanzan las colaboraciones entre EOI y ONG, debido fundamentalmente a la estructura rígida de la propia institución pública: *“tenemos nuestra estructura, organización, currículo, y estamos un poco encorsetados, nos cuesta tener colaboraciones más profundas (...) por eso, siempre es más personal en forma de consulta, de derivación o de intercambio de algún material”*. En última demanda, se mencionan nuevamente las trabas administrativas y burocráticas en el procedimiento de matriculación: *“parece superfluo, pero para matricularse, además de cumplimentar el anexo, fotocopia del NIE o*

*pasaporte, hay que rellenar un documento de pago de tasas (...), imprimirlo, llevarlo al banco...”.*

A lo largo de la presente entrevista, se han hecho varias menciones a la labor macroestructural y social que se está haciendo desde las EOI para fomentar encuentros en favor del desarrollo del español en las EOI: *“periódicamente nos vamos reuniendo, hacemos encuentros y estamos intentando que la red de EOI crezca porque tiene mucho sentido y también hace una labor social, no solamente de lengua y cultura”.*

Por último, en las aclamaciones de los apoyos, es conveniente distinguir la siguiente afirmación sobre planes necesarios de atención a inmigrantes que deberían recibir las respectivas EOI: *“no tenemos un plan estructurado, un plan organizado desde la delegación de educación o desde la propia consejería, y la verdad que no sé cómo no se han puesto manos a la obra ya”.*

**Figura 50***CDA de las áreas temáticas de EOI Granada*

## **CUARTA PARTE**

### **REFLEXIONES PERSONALES Y PROFESIONALES DE LA INVESTIGACIÓN**

## Capítulo 8. Conclusiones

En este punto se ha alcanzado la cuarta y última parte de la actual tesis doctoral. El capítulo ocho se divide en tres apartados diferentes con correspondencia entre todos ellos, permitiendo así reflexionar sobre los atributos principales del proyecto de investigación; aquellos recogidos a lo largo de este tiempo y las potenciales reflexiones a partir de este trabajo.

A lo largo de todo el manuscrito se ha pretendido seguir una estructura clara y concisa con el afán de facilitar la comprensión a los potenciales lectores. La primera parte –capítulos 1 y 2–, ha presentado el proyecto de tesis haciendo referencia al proyecto ELEOI (Español como Lengua Extranjera en las Escuelas Oficiales de Idiomas), y al estado de la cuestión, que estableció los cimientos empíricos del tema de investigación con las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación. Posteriormente, la segunda parte –capítulos 3, 4 y 5– se ha centrado en la dimensión teórica, explorando la enseñanza de ELE, por una parte, en contextos de inmigración y, por otra, en las enseñanzas especializadas de las EOI. De igual manera, se han configurado el paradigma de integración de enfoques y el método de investigación mixto como la fundamentación teórica seleccionada en el presente proyecto de doctorado. La tercera parte, compuesta por los capítulos 6 y 7, ha abordado la dimensión empírica de la tesis doctoral, presentando los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo. La encuesta se analizó mediante un análisis descriptivo y las entrevistas semiestructuradas a través del análisis crítico del discurso (CDA). Finalmente, en cuarto y último lugar, se va a reflexionar en las siguientes secciones sobre las percepciones personales y profesionales; se presentan

las conclusiones generales y se resumen los hallazgos, se reconocen las limitaciones y se expone la prospectiva de estudio.

En el desglose de este capítulo, se comienza con una recopilación sintetizada de las impresiones de los resultados recogidos, así como la discusión de estos. Para interpretar esta información correctamente, se puntualizan sobre las observaciones reveladas en los análisis cuantitativo y cualitativo. Estos hallazgos se relacionan consecutivamente con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas originalmente. En segunda instancia, tras cotejar y explorar la hipótesis no experimental planteada inicialmente, se efectúa una comparación de este trabajo con otros de similares características. En tercer lugar y desde una configuración introspectiva, se especifican las limitaciones halladas en esta tesis de doctorado y las propuestas de mejora que podrían tenerse en cuenta en el futuro. Consecutivamente, se abordan las posibles vías de actuaciones; por un lado, se aportan sugerencias con carácter propedéutico hacia nuevos estudios y hacia los posibles quehaceres en este campo científico y, por otro, se mencionan potenciales proyectos educativos y sociales que podría mejorar la problemática detectada. Por último, se reserva un breve espacio personalizado para transmitir una conclusión a modo de reflexión final.

## **8.1. Discusión y Comparación de los Resultados**

En esta tesis doctoral se han examinado diferentes variables sobre la enseñanza de ELE en las EOI, observándose así su potencial relación con la integración lingüística de los inmigrantes más desfavorecidos. Ante este propósito, desde una visión teórica y eminentemente empírica, se han perseguido diferentes objetivos y preguntas de investigación a través de un enfoque mixto y en los siguientes apartados se discuten los resultados más relevantes.

### ***8.1.1. Discusión de los resultados cuantitativos***

En primer lugar, se ha evaluado la situación de la enseñanza de ELE en las distintas EOI de España y cómo ha ido evolucionando el estado de la cuestión a lo largo de los años más recientes. Entre los hallazgos más destacables, es conveniente mencionar la insuficiente presencia de la lengua española en las ofertas académicas de estos centros

públicos de idiomas. De igual forma, se ha corroborado que el interés por estudiar español ha ido creciendo en la última década hasta alcanzar su máximo en el último curso académico 2022/2023. No obstante, las EOI están atravesando una época de decadencia en el número de matriculaciones de los otros idiomas más demandados.

Una de las contribuciones de este proyecto ha sido la exploración y el impulso de la enseñanza de ELE en las diferentes EOI a lo largo y ancho del territorio español. Por ello, se continuó la investigación con la aplicación de la encuesta a 44 de las EOI que enseñan español y se lograron algunos datos referenciales entre las respuestas recopiladas. A continuación, se sintetizan a modo de conclusión 7 variables analizadas en el enfoque cuantitativo:

1. Existe un lapso significativo entre los años de creación de las EOI y la confección de los departamentos de ELE, puesto que el 88% se han creado a posteriori y la media ronda los 18 años de diferencia.
2. La oferta de idiomas en las EOI encuestadas es representativa y variada. Se imparten entre 4 y 24 lenguas diferentes, aunque únicamente el 25% ofrece 8 idiomas o más.
3. Atendiendo a las variables de cursos, profesorado y alumnado, la oferta de ELE supone aproximadamente el 8% con respecto al total y en comparación con el resto de los idiomas.
4. Según los niveles regidos por el MCER, las clases de ELE son predominantes en los niveles básicos (75%), siendo el A2 el nivel más sobresaliente en términos de matriculaciones. Este dato puede asociarse con las cifras del estado de la cuestión y el interés de los aprendientes por solicitar una futura nacionalidad española.
5. El perfil del estudiantado de español en las EOI es muy heterogéneo con relación a sus características personales y formativas. En términos de edad y procedencia, prevalece el rango de entre 26 y 35 años (64%) y se contabilizan más de 50 nacionalidades. En la actualidad los países más frecuentes son Ucrania, Marruecos

y Rusia, especialmente debido al conflicto bélico entre estos dos países y por la gran representación de población marroquí en el territorio español.

6. Pese al auge de la modalidad virtual en los diferentes entornos educativos, el 84% de las EOI no prevé la confección de cursos de ELE en línea, y se aboga más por el modelo de semipresencialidad. Este hallazgo contrasta con el programa *That's English* en inglés y la posibilidad de estudiar alemán, chino, francés y catalán íntegramente en formato virtual.
  
7. Las percepciones de los profesionales de las EOI revelan una diversidad de opiniones con respecto a la situación de la enseñanza de ELE y su relación con la integración de la población inmigrante. A pesar de esta variedad, se ha observado un predominio consistente de conformidad y acuerdo en la mayoría de los enunciados, destacando entre otros la necesidad de constituir más cursos de ELE (92%) y el impacto que esto tendría en la integración lingüística de los inmigrantes (94%). Sin embargo, se han identificado áreas de mayor discrepancia como la ejecución de la modalidad virtual (50%) y la falta de colaboración con otros centros y organizaciones para promover las enseñanzas de ELE (49%).

### **8.1.2. *Discusión de los resultados cualitativos***

La segunda gran intervención de esta tesis, como ambición personal, social y educativa, siempre ha sido cómo crear un vínculo entre la enseñanza de ELE en los centros de idiomas públicos y los índices de inmigración de países no hispanos que están aconteciendo en España. En esta pretensión, se efectuó entrevistas semiestructuradas a expertos de las EOI y de las ONG y se puso en valor sus reflexiones mediante el análisis crítico del discurso en torno a las cuatro temáticas principales:

1. Las colaboraciones actuales o anteriores. ¿Qué colaboraciones hay o ha habido hasta el momento?

Las colaboraciones hasta el momento, 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 de derivación de alumnado 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.

2. Las dificultades en las colaboraciones. ¿Cuáles son las principales dificultades que surgen o podrían surgir en las colaboraciones?

En la consolidación de los proyectos colaborativos entre ambas partes se descubren varias limitaciones; por ejemplo, destacan la falta de recursos económicos, la rigidez en la estructura de las EOI para cualquier trámite burocrático, la ausencia de canales de comunicación eficaces, la necesidad de otorgar una atención personalizada y específica al alumnado inmigrante, y el inconveniente de las EOI para atender a estudiantes con necesidades de alfabetización y lectoescritura.

3. La viabilidad de futuras colaboraciones. ¿Sería viable proyectos y actividades conjuntas? ¿Cuáles?

Si bien la escasez de colaboraciones entre ambas entidades ha predominado hasta el momento, 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 integración las colaboraciones centradas en la certificación oficial otorgada por las EOI.

4. Los apoyos necesarios para las colaboraciones. ¿Qué apoyos y recursos serían necesarios para canalizar las colaboraciones?

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 lo proyectos de colaboraciones conjuntos. Asimismo, no únicamente son necesarias ayudas externas, ya que la voluntad profesional para colaborar y la pretensión de ser más flexibles pueden ser

considerados como elementos clave para la canalización de los posibles planes colaborativos.

### ***8.1.3. Relación de los resultados con los objetivos y preguntas de investigación***

Siguiendo las recomendaciones de Dunleavy (2013), en este apartado de conclusiones deben retomarse los temas e ideas presentados en la estructura del primer capítulo de tesis. A fin de obtener trazabilidad en este manuscrito, es esencial en investigaciones educativas que tanto la introducción como las conclusiones estén conectadas con los objetivos y las preguntas de investigación (Codina, 2020). En esta ambición, a continuación, se describen sistemáticamente los principales resultados obtenidos, relacionándolos con los objetivos y pretendiendo responder a las preguntas planteadas.

<b>Objetivo General</b>	<b>Pregunta General</b>
Explorar y analizar la situación de la enseñanza de ELE en las EOI como ruta viable y efectiva para fomentar la integración y atender las necesidades lingüísticas de la población inmigrante.	¿Cuál es la relación existente entre la enseñanza de ELE en las EOI y la integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes que residen en España?

Se ha conseguido corroborar que los departamentos de ELE de las EOI reciben y ayudan a inmigrantes de un perfil heterogéneo y variado. No obstante, se ha reconocido que no se llevan a cabo suficientes acciones que fomenten la integración lingüística de la población inmigrante más desfavorecida. En esta pretensión, se han constatado escasas colaboraciones con potenciales ONG, sobre todo cuando el alumnado meta se encuentra en fases iniciales de su proceso de integración. Por el contrario, suelen producirse, no de forma continua, derivación de alumnado migrante en etapas más avanzadas, donde los discentes se encuentran totalmente alfabetizados y ya poseen conocimientos previos de la lengua y cultura hispanas. En la actualidad, lamentablemente los servicios públicos de idiomas de las EOI apenas tienen trascendencia entre los inmigrantes con escasos recursos que llegan a España.

<p><b>Objetivo Específico 1</b></p> <p> Demostrar la necesidad de constituir más cursos de ELE en las EOI del territorio español, fomentar su implantación y revalorizar sus actuaciones.</p>	<p><b>Pregunta Específica 1</b></p> <p>¿Por qué solo la cuarta parte de las EOI oferta cursos de ELE? ¿Qué podría hacerse para aumentar estas cifras?</p>
---	---

Se ha demostrado que existe una brecha significativa entre las demandas de estas enseñanzas y las ofertas de cursos de ELE. Tanto el estado de la cuestión como en los consecuentes análisis cuantitativo y cualitativo, se ha reflejado con distintos hallazgos la necesidad de dotar a las EOI de más recursos para el fomento de las enseñanzas de ELE. No solo es insuficiente que una de cada cuatro EOI (25%) contemple la enseñanza de ELE en sus ofertas académicas, sino que, además, el 82% de los profesionales de las EOI piensa que hay un bajo porcentaje de cursos de ELE, y que los usuarios con interés por estudiar en español en estos centros seguirán en auge. Asimismo, el 92% considera necesario impulsar más cursos de ELE y el 76% declara que hay muchos impedimentos para llevar esto a cabo. El análisis cualitativo refuerza estos datos, puesto que en las entrevistas se hacen constantes alusiones al aumento de la oferta de ELE, ya sea en ampliación de cursos o también en el profesorado. Los testimonios de las entrevistas han corroborado que normalmente no pueden hacer frente a la demanda de alumnado y que necesitan aumentar su oferta en número de plazas, grupos y docentes, reclamándose así más facilidades y mayor voluntad para lograr este cometido. Ambos enfoques se complementan confirmando la necesidad urgente de ampliar las enseñanzas de español, sobre todo para atender con eficacia la creciente curva en la demanda de inscripciones.

<p><b>Objetivo Específico 2</b></p> <p> Contrastar el estado de la cuestión en las diferentes comunidades y ciudades autónomas, comparando la oferta académica, el personal docente y los estudiantes.</p>	<p><b>Pregunta Específica 2</b></p> <p>¿Qué magnitud tiene la enseñanza de ELE en las EOI y qué diferencias se perciben entre las diferentes comunidades y ciudades autónomas analizadas?</p>
--	---

Las diferencias entre las EOI son generalmente visibles entre comunidades autónomas y también entre las diferentes provincias y ciudades. Por ejemplo, en la entrevista con una de las EOI se ha identificado una estrecha colaboración con Cruz Roja

que no ha emanado en otros centros de esta misma comunidad o de otras diferentes. En cuanto a términos cuantitativos, la enseñanza de ELE con respecto a la oferta total oscila entre el 6% y 8%, aunque los hallazgos descubren que en algunos centros apenas supone el 1% y en otros, por su parte, más del 20%. Por tanto, se ha puesto de manifiesto la necesidad no solo de aumentar las enseñanzas de ELE, sino también de homogeneizar la oferta para dar respuesta a una demanda creciente de usuarios. Mientras que las lenguas más demandadas presentan tendencias decadentes en las matriculaciones, las solicitudes para aprender español continúan aumentando anualmente.

<b>Objetivo Específico 3</b>	<b>Pregunta Específica 3</b>
Analizar las perspectivas y reflexiones personales de los profesionales de ELE en las EOI y ONG.	¿Qué piensan los profesionales y docentes de ELE que trabajan en las EOI y ONG con respecto a esta temática?

Las reflexiones de los profesionales de las ONG se recogieron en las entrevistas y de las EOI se obtuvieron, por un lado, en las afirmaciones de las preguntas a escala Likert de la encuesta y, por otro, en las declaraciones recogidas en las entrevistas. Los resultados sobre cómo piensan ambas partes han revelado convergencias y divergencias en torno a la temática estudiada. En las respuestas del análisis cuantitativo, el 94% de los usuarios manifestó que el aumento de dicha oferta tendría un impacto muy positivo en la integración lingüística de la población inmigrante. A pesar de quedar patentes estas solicitudes, únicamente el 25% cree que las EOI no están capacitadas para atender a las personas inmigradas. Este último apunte no se corresponde de la misma manera con los discursos provenientes de las entrevistas. Se ha constatado diversidad de opiniones en las entrevistas, evidenciándose otros pensamientos como la rigidez estructural de las EOI o la ausencia de comunicación entre ambos. Algunos informantes de las ONG y de las propias EOI opinaron que el sistema reglado, rígido y formal de las EOI no les permite adaptarse a las necesidades tan específicas que demanda este tipo de alumnado. Del mismo modo, cuando hay dificultades de alfabetización o lectoescritura, ha quedado de manifiesto por ambas partes que las EOI no podrían atender a estudiantes con estos problemas lingüísticos. Estas controversias invitan a repensar si estos centros verdaderamente están capacitados para ocuparse de todas las exigencias que requiere el proceso de integración lingüística.

<b>Objetivo Específico 4</b>	<b>Pregunta Específica 4</b>
Explorar vías de colaboración con las ONG que se ocupan de la acogida a migrantes y considerar la viabilidad de proyectos entre ambos.	¿Colaboran las EOI lo suficiente con otras ONG que se ocupan del proceso de acogida de la población inmigrante? ¿Sería posible establecer proyectos en conjunto?

Tal como se indica en el objetivo general de estudio no son suficientes los proyectos colaborativos que las EOI han tenido hasta el momento con las ONG en materia de integración lingüística. Pese a no haber existido colaboraciones habituales entre las EOI y las ONG en soluciones de integración lingüística, sí existe una predisposición por ambas partes para llevar consensuadamente nuevas iniciativas a cabo. Se advierten, por tanto, la posibilidad de entablar más relaciones en futuras colaboraciones. Por ejemplo, se observan viables opciones de integración con la promoción de actividades complementarias o de otros aspectos relacionados con la certificación oficial. No obstante, también han quedado patentes diversas dificultades para materializar proyectos conjuntos, tales como la rigidez estructural de las EOI, la falta de recursos económicos y la necesidad de un plan de actuación frente a los cursos o refuerzo de alfabetización que suele necesitar un importante porcentaje de estudiantes inmigrantes.

En esta misma línea, los discursos de los informantes han reseñado que es sumamente complejo que las EOI puedan emprender nuevas colaboraciones con las ONG, ya que actualmente muchos centros no pueden atender a las demandas de los estudiantes, quedándose todos los cursos académicos muchas personas sin poder acceder a sus servicios educativos de lengua española. No obstante, después de efectuar un balance con el enfoque cuantitativo, se demostró que menos de la mitad de las EOI (49%) promueven acciones para intentar colaborar con otras instituciones y organizaciones, lo que resulta poco favorable de cara a la difusión de sus enseñanzas y a la labor social que esto supone. La evaluación de las entrevistas igualmente ratificó que solo tres de las seis EOI entrevistadas (50%) habían tenido algún tipo de colaboración formal con algunas ONG o asociaciones de inmigrantes.

<b>Objetivo Específico 5</b>	<b>Pregunta Específica 5</b>
Concienciar a las diferentes administraciones, entidades implicadas y especialistas sobre los quehaceres en este ámbito educativo.	¿Qué podrían hacer las administraciones públicas y otras instituciones implicadas para fomentar los cursos de ELE en las EOI y favorecer la consecuente integración lingüística?

Los hallazgos encontrados a lo largo de todo el proceso investigador han sido consistentes en revelar la importancia que tienen las distintas administraciones competentes. En efecto, para favorecer la integración lingüística de la población inmigrante no solo hacen falta más iniciativas por parte de las EOI y las ONG, sino que, resulta esencial igualmente la colaboración bilateral entre las administraciones como un elemento clave para futuros proyectos. La comparativa de ambos análisis aúna elementos comunes, ya que se refleja la necesidad de mayores esfuerzos institucionales para consumir las posibles colaboraciones y facilitar una próxima integración lingüística.

Después de correlacionar los hallazgos con los objetivos y las preguntas de investigación, resulta trascendental retomar la exploración de la hipótesis del estudio para discernir cómo los resultados se relacionan con las nociones planteadas en el inicio de este manuscrito. Cabe recordar que, dada la condición de la hipótesis de esta investigación, los resultados nunca han perseguido el fin de verificar o no las variables estudiadas. A partir de estas reflexiones se ha enriquecido y ampliado el conocimiento de la temática estudiada, aportando patrones y tendencias. Ahora bien, la reinterpretación de estos datos podría servir como base para otras hipótesis y nuevos planteamientos en investigaciones sucesivas.

#### **Hipótesis de investigación**

El fomento de la enseñanza de ELE en la oferta académica de las EOI como vía efectiva para mejorar la integración lingüística de los inmigrantes no hispanohablantes en el territorio español

Los resultados en el análisis cuantitativo y cualitativo han corroborado que, por el momento, la enseñanza de ELE en las EOI no se considera como un gran recurso para favorecer la integración lingüística de la población inmigrada. Ambos análisis han

presentado posicionamientos confrontados al barajar las EOI como una institución firmemente preparada para encomiarse en la labor de integración lingüística de inmigrantes sin recursos y con un perfil marcado heterogéneo. De hecho, el 68% de los encuestados considera que la mayoría de los inmigrantes acuden a otras organizaciones o entidades para aprender español. Pese a ser una institución pública de idioma de reconocido prestigio, parece ser que su alcance actual con respecto a la enseñanza de ELE para inmigrantes es limitado, y se requiere una revisión estratégica ante estas evidencias empíricas.

Los hallazgos cuantitativos sugieren que una expansión significativa de los programas de español en las EOI podría fortalecer y potenciar una integración lingüística más deseable. Sin embargo, los testimonios en las entrevistas han relevado unas percepciones heterogéneas, pues, mientras se han percibido como viables varias acciones colaborativas, también se han señalado numerosas dificultades que limitan estos propósitos, además de reconocerse como necesarios más refuerzos en los recursos y apoyos.

## **8.2. Comparación con otras investigaciones similares**

Aunque a lo largo del trabajo ya se ha puesto de relieve en varias ocasiones, y como puede verificarse especialmente en el marco teórico, son muy pocas las investigaciones existentes que se ajustan al objeto de estudio de la presente tesis doctoral. De una forma más particular, podría decirse incluso que en cuanto a trabajos empíricos se refiere, no se tiene conocimiento de estudios que giren en torno a la integración lingüística de los inmigrantes usando las EOI como un recurso público efectivo.

Desde una perspectiva educativa, social y política, si bien la escasez de investigación en este ámbito es evidente, también lo son los proyectos y convenios formales entre las EOI y las ONG. Los resultados que aquí se han obtenido subrayan la necesidad de fortalecer las relaciones para que los proyectos entre ambas partes puedan efectuarse en favor de todos, sobre todo de la población migrante más desfavorecida.

La fundamentación teórica y práctica en el campo de la enseñanza de ELE en contextos de inmigración, pese a su gran avance en el mundo científico en la última

década (Llorente Puerta, 2018), ha evidenciado la necesidad de más aportaciones que, por un lado, contribuyan a la profesionalización de esta disciplina (Villalba et al., 2004) y se aborde verdaderamente cómo afrontar este tipo de enseñanzas y cuáles son las características y necesidades del alumnado tipo. Por otra, atendiendo a cuestiones más pedagógicas, continúa observándose una escasez considerable de recursos y materiales físicos y digitales, así como otros aspectos metodológicos ineludibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ruiz Fajardo y Ríos Rojas, 2016). Finalmente, resulta insostenible seguir avanzando en este ámbito si no se fomenta y apoya la formación especializada de los futuros profesores e investigadores en esta línea profesional (García-Balsas y Planelles Almeida, 2023; Níkleva y García-Viñolo, 2023).

El reciente y convincente artículo de Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023), pone en balance la situación actual del español para inmigrantes, y más explícitamente se centra en las producciones científicas sobre personas refugiadas y desplazadas. Esta revisión de alcance concluye con un llamamiento “al diálogo entre la teoría y la práctica de la enseñanza de español a personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo” (Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023, p. 185). Tras la ejecución de esta tesis y en concordancia con las autoras mencionadas, se entiende aún con más convicción, la imperiosa necesidad de más investigaciones que pongan el foco y el centro de atención en los colectivos más desfavorecidos, incluyendo, por supuesto, refugiados y solicitantes de protección internacional.

En el lado de los estudios concernientes a la enseñanza de español para inmigrantes en las EOI, todavía resulta aún más complejo hallar alguna investigación o proyecto referente. Tudela-Isanta y Andújar-Molina (2023) corroboran que son muy escasas las investigaciones sobre cursos de ELE para inmigrantes en instituciones públicas. Asimismo, también son insuficientes los estudios sobre las enseñanzas de lenguas en las EOI, siendo muy complejo localizar trabajos empíricos en esta línea de investigación.

Los trabajos de Carmona García (2018) y Asensio Pastor y Carmona García (2019) pueden referenciarse entre los pocos estudios que tratan la enseñanza pública de ELE en las EOI para inmigrantes y refugiados. Desde la perspectiva de educación pública, se han localizado otras investigaciones distinguidas por sus objetivos científicos, sobre

todo relacionadas con las aulas de adaptación o integración lingüística en las escuelas primarias y secundarias (Boussif, 2019; Boussif et al., 2024)

La tesis doctoral de Del-Río-Fernández (2015) explora, por ejemplo, las aulas ATAL de Málaga. Ya hace varios años, se auguraba un futuro limitado a las aulas ATAL en el sistema educativo, “no por falta de necesidad, ni mucho menos, sino por falta de interés político” (Del-Río-Fernández, 2015, p. 280), puesto que no hay rentabilidad económica en ningún programa lingüístico destinado exclusivamente a alumnado inmigrante.

El futuro formativo de las EOI se pronostica cuanto menos incierto, sobre todo en el área de la enseñanza español, donde a pesar de las tendencias crecientes en matriculaciones, siguen aconteciendo constantes adversidades. No se han encontrado trabajos académicos en el ámbito de la enseñanza de ELE en las EOI como institución pública de idiomas. Sin embargo, algunos trabajos modélicos en estos contextos pueden atribuirse a la tesis de doctorado de Ruíz Pastor (2015), que explora la autonomía del profesorado en las EOI de Málaga, o los trabajos doctorales de Reverter Oliver (2019) y Pellegrinelli (2017) sobre la enseñanza de inglés. La primera autora aborda la inclusión del alumnado con discapacidad sensorial en las EOI de la comunidad valenciana y el segundo se centra en la motivación y la ansiedad del alumnado de las EOI madrileñas.

Estas producciones académicas son algunos de los trabajos con rigor científico que pueden servir como sostén modélico y complementario a esta tesis doctoral, aunque ninguno de los trabajos citados trata la misma temática de estudio, ni tampoco aborda problemas de investigación similares.

Dado que son constantes los cambios e innovaciones en los distintos sectores educativos, resulta de vital importancia que las enseñanzas de ELE para inmigrantes no se queden nuevamente más distanciadas en cuanto a disponibilidad de recursos tecnológicos. Por ello, tanto en escenarios de docencia pública como en los contextos de las ONG, es importante relacionar este trabajo con el novedoso monográfico de Muñoz-Basols et al. (2024). En un contexto marcado por los avances tecnológicos de una manera vertiginosa, este volumen puede ser una contribución significativa para abordar la enseñanza de ELE mediada por la tecnología, también en espacios de inmigración.

### 8.3. Limitaciones de la investigación y propuestas de mejora

Antes de comenzar a detallar las posibles direcciones y líneas de trabajo que pueden acontecer a esta investigación doctoral, es pertinente dejar constancia de las limitaciones que se han ido observando a lo largo de todo el proceso investigador. Por supuesto, también de las propuestas de mejora resultantes del método escogido y de los resultados hallados. Si se volviera a comenzar este trabajo empírico, habría que reconsiderar una serie de limitaciones con respecto a las cuestiones metodológicas que, a buen recaudo, aumentaría la calidad de la tesis doctoral y se acercaría más a la excelencia académica.

En el lado del análisis cuantitativo, se han detectado obstáculos en los canales de comunicación y la interacción con las EOI, sobre todo teniendo en consideración que se trata de una institución pública. Estas dificultades inherentes al intercambio de información han representado un desafío en el proceso de participación. En algunos casos y sin realizar declaraciones particulares, ha sido sumamente complejo encontrar los datos de contacto en la información proporcionada por el Ministerio de Educación, por las comunidades autónomas o por las propias EOI en sus páginas corporativas. Se tuvo que contactar con los diferentes centros por diversos medios: correo electrónico, teléfono, redes sociales o incluso de manera presencial. Es por esta razón por la que no se ha podido canalizar la información tal como hubiese gustado desde un principio. En futuras investigaciones con este tipo de centros educativos, se consideraría más provechoso acotar la muestra total y optar por intercambios comunicativos más cercanos y personales, incluso sería conveniente adaptar el instrumento de investigación a la modalidad presencial.

En cuanto a la encuesta como herramienta investigadora de este primer enfoque, se han advertido asimismo algunos elementos sujetos a perfeccionamiento. Primero, pese a contar la valoración positiva del CEI-UCJC y con una validación de fiabilidad y consistencia interna del cuestionario, se entiende más favorable la valoración por juicios de expertos. De esta manera, se habría podido anticipar y modificar algunas de las preguntas que no han tenido tanta influencia en concordancia con los objetivos del proyecto. A modo de explicación, se menciona, por ejemplo, la última pregunta sobre la

efectividad y la idoneidad de las programaciones, recursos, materiales y evaluaciones de los cursos ELE en las EOI. Para lograr una mayor afinidad con la temática de estudio, habría sido conveniente relacionar esta cuestión con los contextos de inmigración. De igual modo, habría sido más provechoso unificar las dos preguntas relacionadas con el bajo porcentaje de cursos de ELE en las EOI y la necesidad de crear dichos cursos.

En el trasfondo del análisis cualitativo también han de advertirse algunas limitaciones. El primer término se atribuye a los sujetos muestrales de las ONG. Desde una mirada constructiva, habría sido más contencioso que todas las participantes tuvieran características más homogéneas, no solo el factor común de impartir español a la población inmigrante. Esto se ha reconsiderado después de efectuar las entrevistas a distintos profesionales que ostentaban cargos diferentes, especialmente en lo referente a las demarcaciones geográficas. Se han entrevistado a trabajadores con responsabilidades estatales, autonómicas o regionales, según el alcance de cada organización. Muy probablemente sería más eficiente homogeneizar estos rasgos de cara a actuaciones venideras. Tal como ocurre con el análisis cuantitativo, se ha encontrado trascendental perfeccionar la entrevista con una valoración de especialistas más profunda. En este caso, no se ha distinguido la condición de excluir o modificar alguna parte, pero sí habría sido fructífero tratar algunos temas con más especificidad. Por ejemplo, en el corpus resultante no se ha obtenido especial información sobre cómo influye o cómo se podría aprovechar la modalidad virtual; este elemento ha sido tratado tanto en el estado de la cuestión como en la encuesta.

Alejándose de las limitaciones puramente metodológicas, se detallan a continuación otros obstáculos presentes en el proyecto de tesis. A pesar de los avances significativos logrados en este estudio no experimental, descriptivo y exploratorio, ha de reconocerse que, como en todas las propuestas educativas, y más sustancialmente en los proyectos de carácter pionero, se han identificado limitaciones referentes a las potenciales colaboraciones de ambas partes en favor del alumnado inmigrante. A ojos de los resultados obtenidos, se enumeran cuatro limitaciones que condicionan la propuesta presentada en el proyecto de doctorado:

1. El impulso económico se postula como un elemento necesario para potenciar las colaboraciones entre las partes involucradas. No solo los participantes han

demandado más recursos económicos para colaborar entre ellos, sino que, además, se ha corroborado una gran complejidad a la hora de proponer propuestas interinstitucionales sin apoyos económicos. En algunos casos, se ha evidenciado poca predisposición hacia la participación, lo que podría haber aminorado el impacto de esta investigación.

2. Si bien ya se ha mencionado que a veces es complejo interaccionar con las instituciones como las EOI y las ONG de una forma clara y fluida, otro obstáculo inherente ha sido la ausencia de canales de comunicación efectivos entre ambas partes. Al no disponer de un centro de información habilitado para estos propósitos, los participantes han detallado que no saben cómo fomentar las comunicaciones. Habría que flexibilizar al máximo los recursos y facilitar el intercambio de información entre las partes implicadas
3. No se han encontrado estudios o iniciativas similares que sirvieran como modelo para este proyecto de investigación. Por tanto, este hecho ha limitado la capacidad de contextualizar los hallazgos y compararlos con otras investigaciones de similares características. De igual manera, ha resultado complejo configurar un marco teórico acorde a las actuaciones empíricas y viceversa.
4. El éxito de que la propuesta presentada sea realista y aplicable no solo depende de los aportes logrados en este proyecto de tesis. Es importante tener en consideración que, aunque principalmente se ha abordado una dimensión educativa, lingüística y social, el proyecto podría extenderse de manera interdisciplinar y abarcar otras áreas de actuación relevantes, como la política, la económica o la cultural, entre otros campos observados.

Como bien se ha reseñado en el último punto, la implicación de otras áreas hay que tenerlas en cuenta. No sería favorable, por tanto, finalizar las limitaciones que dificultan la materialización de esta propuesta colaborativa sin mencionar la importancia que sobreviene desde el ámbito político. En este sentido, continúan apareciendo noticias recientes que limitan el fomento de la lengua española en las EOI y su potencial integrador

para las personas inmigrantes. La Comunidad Valenciana ha anunciado que para el próximo curso académico 2024/2025 se van a reducir los grupos de español para extranjeros y de otros idiomas con menos demanda, como el árabe, así como la eliminación del euskera en modalidad presencial para centrar la atención en el valenciano (Fajardo, 2024). Esta reorganización y supresión de las clases de español originaron numerosas protestas entre profesorado, alumnado y los propios centros educativos, llegándose a recabar más de 5000 firmas contra los recortes solo tres días (Sanahuja, 2024). En Alicante, por ejemplo, “la demanda de este idioma era el mayor crecimiento con respecto a otras lenguas, las aulas estaban llenas e incluso tenían lista de espera” (Fajardo, 2024). Recortes más drásticos podrían verse en Torrevieja, donde pasarían de tener 29 grupos a 12 (Martín, 2024). El director de este centro mostró su total incompreensión afirmando que el año anterior tuvieron a 2000 personas que se quedaron fuera y que habían hecho peticiones para ampliar la oferta (Fajardo, 2024). En concordancia con estos hechos, los propios inmigrantes salieron a manifestarse y reivindicaron que el español era vital para su integración (Sánchez, 2024).

En definitiva, el éxito de la propuesta de colaboración aquí presentada no solo depende de los aportes realizados en este proyecto de doctorado y de las iniciativas profesionales, sino que también es necesario considerar la transdisciplinariedad como uno de los elementos esenciales. Será conveniente en pasos futuros tener en consideración la complicidad con otras áreas como la política o la económica, por ejemplo.

#### **8.4. Futuras líneas de actuación y prospectiva de estudio**

Los resultados recabados son suficientes para demostrar que la presente investigación contiene datos pioneros que, no pretenden concluir de ningún modo con el desarrollo de este proyecto doctoral, sino más bien procuran ser el punto de partida para abrir nuevos horizontes hacia futuros estudios acordes a esta temática. En miras próximas, se pretende captar la atención de los especialistas en materia educativa, lingüística y social. Del mismo modo, se apuesta por la autorreflexión y acción de los profesionales en estos ámbitos, ya que, sin lugar a duda, se vislumbran muchos quehaceres en el campo científico, pero también en la esfera de la educación.

Dadas las características metodológicas y el alcance de este estudio, se asume con conciencia y autocrítica que, pese a haber respondido a las preguntas de investigación iniciales, resulta natural plantearse nuevas vías de actuación. En este marco de motivación y de cara al futuro, se plantea la expansión de este tema a otros países internacionales, ya sean hispanohablantes o no. Aunque las EOI son características de España, otras regiones cuentan modelos de centros públicos similares, por lo que se podría profundizar y obtener una mayor representación internacional. En efecto, sin importar los orígenes ni la lengua meta, podrían potenciarse las relaciones entre organizaciones e instituciones internacionales para favorecer la integración lingüística de los inmigrantes repartidos por Europa y otros continentes.

A continuación, se detallan las propuestas más relevantes desde el prisma de la exploración empírica de cara a futuras investigaciones, pero también desde un abordaje educativo que plantee nuevas líneas pedagógicas en el devenir. Este enfoque propedéutico pretende establecer un marco sólido que permita ampliar el conocimiento en esta línea de estudio y, asimismo, mejorar las prácticas colaborativas en busca de una integración lingüística más fructífera.

#### ***8.4.1. Actuaciones desde la investigación***

Entre las futuras líneas de investigación, es especialmente necesario el aumento de estudios empíricos que respalden este tipo de propuestas educativas. Desde una panorámica científica y en miras a futuros trabajos académicos, sería ventajoso ampliar la muestra de este proyecto, así como llevar a cabo otros estudios cuantitativos y cualitativos que involucren a más participantes en estos contextos. Deberían incluirse, sobre todo, la participación de las personas verdaderamente necesitadas: el alumnado inmigrante con escasos recursos y en situación de vulnerabilidad. Otro componente significativo que a buen seguro enriquecería este estudio, podría ser el cambio de su configuración transversal hacia una metodología longitudinal. Así, podrían evaluarse los cambios en el tiempo y se podrían comparar los resultados desde una representación más fundamentada. Finalmente, una variable que ha quedado patente en los resultados analizados se refleja en la imperiosa necesidad de impulsar más la enseñanza de ELE para inmigrantes; deberían implicarse más tipos de instituciones, a nivel de educación obligatoria, de educación superior o de enseñanzas no regladas.

Por otro lado, el trabajo de Fuertes Gutiérrez et al. (2023) sobre la descolonización y la enseñanza de español nace en la inspiración de hacer reflexionar a todos los profesionales e investigadores de la enseñanza de lenguas. La lengua a menudo es objeto de discriminación racial y social y la educación lingüística es una herramienta óptima para combatir estas percepciones. Desde el actual trabajo, con un marcado género social, lingüístico y educativo, se pretende que las investigaciones venideras no solo impulsen proyectos para atender las necesidades demandadas por la población inmigrante, sino que también se tengan en cuenta las prácticas lingüísticas como un instrumento esencial para lograr la justicia y liberación social.

En futuros trabajos empíricos sobre esta materia, será necesario abordar aspectos como: 1) ofrecer soporte a la lengua española como herramienta de integración; 2) facilitar la incorporación del alumnado inmigrante a través de los recursos educativos públicos u otras vías potencialmente efectivas; 3) estrechar lazos desde una configuración interinstitucional y transdisciplinar. Así pues, mediante una responsabilidad personal y profesional de todos los implicados, será más sencillo solventar la problemática detectada, fortaleciéndose así los vínculos colaborativos en aras de cumplir con los objetivos globales de compromiso social, educativo y lingüístico.

En el devenir han de considerarse también otras investigaciones que insten al aprendizaje del español como lengua para la integración, para la consecución de la justicia social (Reyes et al., 2021) y la justicia sociolingüística (Fuertes Gutiérrez et al., 2022), pero además sería beneficioso que los proyectos sean transdisciplinares y abarquen diversas áreas de estudio y de aplicabilidad.

Uno de los propósitos del investigador de esta tesis de doctorado es la producción y la divulgación de trabajos científicos en esta línea de este estudio. Ante esta inclinación, ya se han publicado tres artículos en revistas científicas sobre aspectos relacionados con esta temática (Tejero López y Sánchez Martínez, 2021; Tejero López, 2023b; Tejero López, 2023d), y se encuentran aceptados otros dos en revistas de alto impacto para su publicación a lo largo del presente año 2024. También se ha publicado un artículo con carácter divulgativo a efectos de hacer accesible el conocimiento científico a la sociedad receptora (Tejero López, 2023c). Si bien el autor continúa trabajando en nuevos proyectos

análogos, se pretende alentar asimismo a que otros especialistas sigan generando publicaciones afines a esta línea de investigación o similares.

La principal futura línea de investigación considerada hasta el momento y que podría proseguir a este estudio, es la inclusión en la muestra de los auténticos partícipes, es decir, del alumnado inmigrante en su condición de vulnerabilidad que, o bien asiste a cursos de ELE en alguna ONG o bien se encuentra estudiando en alguna de las EOI. Dada las delimitaciones de alcance de este proyecto, los sujetos muestrales se han concentrado en instituciones y organizaciones, pero el verdadero desafío en el devenir sería relatar las perspectivas y reflexiones personales de los inmigrantes. Únicamente escuchando las voces de ese colectivo desde un análisis crítico, se podrá desarrollar estrategias conjuntas que influyan y desafíen las políticas educativas y sociales.

#### ***8.4.2. Actuaciones desde la educación***

El debate originado en este trabajo sobre cómo fomentar la integración lingüística de la población inmigrante no podría consumarse si no continúan apareciendo nuevas iniciativas desde el ámbito educativo. En cualquier caso, este trabajo nace no solo desde el afán científico y empírico, sino también con la aspiración de influir en las actuaciones educativas que podrían dar lugar a mejoras en la problemática detectada.

En primer lugar, podrían consumarse pocas acciones que requieran de colaboraciones entre las ONG y las EOI si no se abren, mejoran y fortalecen los canales de comunicación entre ambos. Por lo tanto, a raíz los descubrimientos ostensibles en esta investigación, sería necesario comenzar por revisar estas conjeturas. Para hacer realizable estas intenciones, más allá de haber voluntad, se requiere el establecimiento de mecanismos de coordinación o la figura de personas mediadoras que permitan una interrelación comunicativa más efectiva.

Quizá podría comenzarse por habilitar y actualizar los datos de contacto para estos propósitos en las páginas corporativas y las redes sociales. La creación de una plataforma en línea donde ambas partes puedan compartir información, recursos y buenas prácticas podría ser una opción muy adecuada y adaptada a los tiempos actuales. Además, se podría aprovechar este medio para difundir los servicios educativos, lingüísticos, culturales y

sociales que se ofrecen en cada centro. Por último, sería eficiente organizar periódicamente algún tipo de evento o encuentro colaborativo, que sirviera para discutir estrategias comunes y plantear nuevos desafíos conjuntos.

En segundo lugar, uno de los proyectos educativos que podrían tener más relevancia a efectos de aplicabilidad, sería un pilotaje de colaboración real entre alguna de las EOI y las ONG. Estas iniciativas podrían consistir en el diseño de cursos específicamente diseñados para inmigrantes con escasos recursos. De igual forma, podrían plantearse, por ejemplo, cursos de especialización para obtener una certificación oficial y la consecuente nacionalidad española. Se podría considerar también el impulso de actividades didácticas conjuntas en las que participe el profesorado de ambas entidades. Dentro de esta cooperación entre docentes, habría que considerar la instauración de cursos o encuentros de formación, donde se aumentaría la capacitación del profesorado para afrontar la ilusionante disciplina de la enseñanza de ELE para personas inmigrantes. Además de lograr experiencias de aprendizaje más enriquecedoras, estos proyectos podrían ayudar a analizar desde un sentido práctico y crítico las potenciales relaciones entre las partes implicadas, permitiendo así evaluar la efectividad y viabilidad de estas prácticas.

En tercer y último lugar, resulta esencial ampliar el alcance de las intervenciones educativas e incluir una triangulación contando con la participación de los centros públicos de personas adultas. En este sentido, sería trascendental el desarrollo de una política educativa interinstitucional. No solo se considera esta triangulación como un efecto prioritario, sino que además se debería dejar las puertas abiertas a las colaboraciones con otras instituciones, tales como las universidades públicas y privadas, las academias de idiomas o el Instituto Cervantes.

Tanto las ONG como las EOI podrían realizar un ejercicio de introspección para mejorar sus actuaciones educativas mediante la flexibilización de sus enfoques y la optimización de los recursos disponibles. En el lado de las ONG, los itinerarios lingüísticos del plan de acogida podrían ser más moldeables, de modo que haya una mayor disposición para utilizar los recursos y centros públicos. Por su parte, las EOI deberían ser conscientes de la rigidez de sus planes de estudios, facilitando otro tipo de programas más flexibles y que puedan ser adaptados a las necesidades específicas del colectivo

inmigrante. En una aspiración menos realista a corto plazo, se hace cada vez más vital y necesario que la oferta académica de español comience a impartirse en la modalidad virtual. La digitalización de las enseñanzas de ELE en las EOI podría aumentar las posibilidades de colaboración con las ONG, bien sea para estudiar cursos regulares o para la ejecución de otros eventos con carácter formativo.

Una posibilidad en miras futuras se entrevé en las habituales menciones durante las entrevistas a los asuntos de certificación oficial y las posibilidades de optar a la nacionalidad española. Este es un objetivo de todo inmigrante no hispanohablante que pretende conformar una nueva vida y asentarse en el territorio español. Por otro lado, muchas personas inmigradas vienen con formaciones superiores y se encuentran con dificultades para la homologación de títulos y, por ende, para acceder mercado laboral. A este respecto, una profesora de español para inmigrantes en una ONG realizó la siguiente publicación en el grupo de Facebook “Docentes de E/LE” y planteó una problemática que observa en sus aulas y en la proyección de sus estudiantes:

Soy profesora de ELE y examinadora DELE y ahora mismo estoy trabajando con una empresa y tengo muchos estudiantes ucranianos que intentan aprender la lengua y están viviendo en España. Estos cursos se los pagan Cruz Roja, la cual también les ayuda a buscar trabajo, ofrecerles cursos... Muchos de ellos tienen formación, tengo estudiantes que son abogados, psicólogos, periodistas, ... pero para poder convalidar su titulación y acceder a un puesto de trabajo necesitan el B2. Como he dicho anteriormente, trabajo en una empresa y es un trabajo remunerado. Cruz Roja no se encarga de facilitarles los títulos oficiales de español ni tampoco les informa. Yo por mi cuenta voy a hacer un grupo de preparación para el DELE B1 de forma voluntaria y gratuita un día o dos a la semana, dependiendo de mi disponibilidad. Los cursos son en línea... (Marsal, 2023)

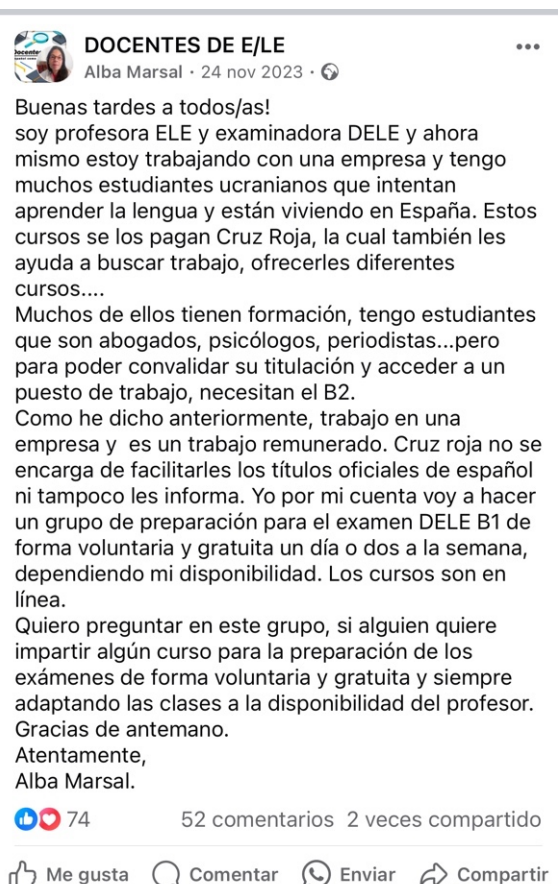
Analizando este mensaje en detalle (Imagen 14), son claramente observables las dificultades que pueden afrontar los inmigrantes para incorporarse al mundo laboral y pasar a ser considerados como autónomos e independientes. En este sentido, ha de recordarse que las certificaciones de las EOI son igualmente válidas para optar a la nacionalidad, además de los exámenes DELE del Instituto Cervantes. La encuesta del análisis cuantitativo confirmó que los niveles más demandados en un 75% son los niveles

básicos A1 y A2. Estas conclusiones parecen ostensibles y se ratifican en los datos del estado de la cuestión. Además de otros posibles factores, estos datos parecen estar relacionados directamente con el nivel mínimo exigido para la obtención de la nacionalidad española. Todas las personas que quieran optar a la ciudadanía española deben demostrar al menos un nivel A2, bien con el examen DELE –comúnmente conocido por profesionales e instituciones competentes– o con el examen de certificación lingüística de las EOI –mayoritariamente desconocido en su conjunto–.

Esta reflexión pone manifiesto la importancia crucial de forjar relaciones para la consecución de una certificación oficial, especialmente a partir del nivel A2. Las posibilidades de muchos inmigrantes para acceder al mundo laboral se ven mermadas por no tener a disposición colaboraciones prácticas y firmes que faciliten el camino hacia la oficialidad de los títulos del idioma español.

## Imagen 14

### *Publicación en Facebook sobre inmigrantes y certificación oficial*



**DOCENTES DE E/LE**  
Alba Marsal · 24 nov 2023 · 🌐

Buenas tardes a todos/as!  
soy profesora ELE y examinadora DELE y ahora mismo estoy trabajando con una empresa y tengo muchos estudiantes ucranianos que intentan aprender la lengua y están viviendo en España. Estos cursos se los pagan Cruz Roja, la cual también les ayuda a buscar trabajo, ofrecerles diferentes cursos...

Muchos de ellos tienen formación, tengo estudiantes que son abogados, psicólogos, periodistas...pero para poder convalidar su titulación y acceder a un puesto de trabajo, necesitan el B2.

Como he dicho anteriormente, trabajo en una empresa y es un trabajo remunerado. Cruz roja no se encarga de facilitarles los títulos oficiales de español ni tampoco les informa. Yo por mi cuenta voy a hacer un grupo de preparación para el examen DELE B1 de forma voluntaria y gratuita un día o dos a la semana, dependiendo de mi disponibilidad. Los cursos son en línea.

Quiero preguntar en este grupo, si alguien quiere impartir algún curso para la preparación de los exámenes de forma voluntaria y gratuita y siempre adaptando las clases a la disponibilidad del profesor. Gracias de antemano.

Atentamente,  
Alba Marsal.

👍❤️ 74      52 comentarios 2 veces compartido

👍 Me gusta    💬 Comentar    📧 Enviar    ➦ Compartir

*Nota.* Recuperado de Facebook [Docentes de E/LE]. En A. Marsal (2023). <https://www.facebook.com/share/p/DPCiw1KVZiXwP5Ny/?mibextid=K35XfP>

En definitiva, se recomienda que, desde los propios docentes hasta los equipos directivos, se vayan promoviendo algunas de estas acciones educativas. Únicamente así podrá darse a conocer nuevas contingencias que serían favorables para todas las partes implicadas. Por ello, se aboga por un entorno educativo con un enfoque holístico que involucre a todos los agentes interesados; se necesita la involucración de las administraciones educativas, pasando por las diferentes instituciones y organizaciones hasta llegar al beneficio del alumnado inmigrante.

No se considera conveniente finalizar este apartado sin mencionar dos actuaciones desde la educación. En primer lugar, la Imagen 1 presenta una gran iniciativa por parte de la EOI de Málaga, ya que se está ofertando clases cero para diez idiomas diferentes. Estas clases gratuitas están pensadas para personas que quieren tener un primer contacto con una nueva lengua extranjera. Sin embargo, el asombro emergió cuando se le preguntó al centro si ofertan este tipo de clases para la lengua española. No se lleva a cabo estas propuestas educativas con los cursos de ELE porque, en efecto, al haber una alta demanda en estas enseñanzas, no se podría asegurar la matrícula a todas las personas interesadas (Imagen 15). Resulta esencial promover este tipo de iniciativas o de similares características en el ámbito de la enseñanza de ELE. Este tipo de programas educativos no solo es una decisión acertada desde el punto de vista lingüístico, sino que asimismo sería un beneficio para el colectivo inmigrante y para el logro de una sociedad más inclusiva y conectada.

## Imagen 15

*Los cursos cero de español en la EOI de Málaga*

← Post

**CLASES CERO**  
Ven a conocernos  
¡Apunta estas fechas!

Fecha	Curso	Horario
MARTES 07/05/24	ÁRABE	18:00-19:00
	RUSO	19:30-20:30
JUEVES 09/05/24	ITALIANO	16:30-17:30
		18:30-19:30
	PORTUGUÉS	18:00-19:00
	ALEMÁN	18:30-19:30
	RUSO	19:30-20:30
MIÉRCOLES 08/05/24	FRANCÉS	19:30-20:30
MARTES 14/05/24	GRIEGO	16:30-17:30
	JAPONÉS	18:00-19:00
	CHINO	19:30-20:30

Para consultar las aulas, pregunte en conserjería

EOI Málaga A

1 5 6 368

**José Ángel Tejero** @JosELEprof · 10h  
¿Hay clases cero de español?

28 368

**EOI Málaga** @EOI\_Malaga

No, lo sentimos. La demanda de plazas es altísima y no podríamos garantizar la matrícula a personas que asistieran a dichas clases.

*Nota.* Recuperado de Twitter. [EOI Málaga].

[https://twitter.com/EOI\\_Malaga/status/1786404554969399679](https://twitter.com/EOI_Malaga/status/1786404554969399679)

En segunda instancia, la trascendencia de este proyecto ya ha repercutido en las acciones que están tomando algunas EOI. El departamento de español de la EOI Gandía contactó con el investigador para presentar un manifiesto de reivindicación y solicitar un aumento de la oferta de español en las EOI (Imagen 16). En este manifiesto aparece citado el artículo de Tejero López (2023c) y se insta a la flexibilización de las EOI, ratificando que los centros puedan adaptarse a las necesidades demandadas por una gran mayoría de sus estudiantes.

## Imagen 16

### *Manifiesto para ampliar la oferta de ELE en las EOI*

DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

EOI GANDÍA

#### **MANIFIESTO SOBRE LOS NIVELES B1 / B2 INTEGRADOS EN UN ÚNICO CURSO Y LA NECESIDAD DE AMPLIAR LA OFERTA EN LAS EEOII**

Tras el cambio producido en el currículo de los niveles B1 y B2 de *Español para extranjeros* a partir del curso 2019-2020, retomando el informe que en junio de 2020 realizó el Departamento de español de la EOI Sagunto, el Departamento de español para extranjeros de la EOI Gandía ha decidido presentar el siguiente manifiesto para solicitar una vuelta al currículo anterior o, si ello no fuera posible, una flexibilización que permita a cada Escuela adaptarse a las necesidades de la mayoría de sus alumnos.

*Nota.* Recuperado del Manifiesto presentado por el departamento de español de la EOI Gandía.

### **8.5. Conclusión general y reflexión personal de la tesis doctoral**

En la reflexión más personal a lo largo de todo este periodo de trabajo, el investigador de este proyecto ha pensado frecuentemente en su yo como persona inmigrante. En todo momento ha recordado cómo la lengua meta siempre ha sido el motor más convincente en el camino de la integración en una nueva forma de vida. Desde esta introspección, se revaloriza el pensamiento de que todas las personas, en cualesquiera de las situaciones en las que se encuentren, han experimentado o van a experimentar el poder de la lengua con respecto a sus movimientos migratorios.

El proyecto de tesis doctoral ha cumplido, a priori, las expectativas preestablecidas por el investigador. En lo que respecta a las partes colaboradoras, las citas textuales que se presentan en la Tabla 53 evidencian una percepción generalmente positiva hacia el proyecto de tesis doctoral. Los participantes que colaboraron en las entrevistas por parte de las ONG y las EOI manifestaron, en una mayoría, su satisfacción y aprecio ante la oportunidad de colaborar en el presente proyecto. Se destaca, sobre todo, el impacto que podría generar en el contexto de integración de personas inmigrantes en España. Asimismo, la mayoría de los participantes mostraron entusiasmo hacia los resultados, expresando su deseo por seguir involucrados con el proyecto. En otro orden

de ideas, se resalta también el carácter innovador de esta iniciativa en el mundo de la enseñanza de ELE, señalando la singularidad que conlleva en un contexto con escasas investigaciones hasta la fecha. Estas valoraciones reconocen el potencial de impacto que podría tener esta tesis de doctorado, reconociendo su trascendencia tanto en el ámbito académico de la enseñanza de lenguas, como su alcance inminentemente práctico y social.

### **Tabla 53**

#### *Análisis de las reflexiones sobre el proyecto de investigación*

---

#### **Ejemplos de citas textuales sobre las alusiones al proyecto de investigación**

---

*1. La verdad es que estamos encantadas de poder colaborar con esta investigación y esperemos que puedan salir iniciativas tan beneficiosas como las que tuvimos, porque de verdad que fueron una experiencia muy positiva tanto para estudiantes como para docentes. Y pueden funcionar muy bien en beneficio de ambas instituciones y, sobre todo, en la integración de nuevas personas que residen en España.*

---

*2. Encantadas de participar y cualquier otra cosa... Y bueno, y que, por supuesto, nos envíes cuando esté acabado todo el estudio y demás, que es súper interesante.*

---

*3. De hecho, cuando llegó esta entrevista fue como mira, qué bien... Bueno, y gracias a ti por el proyecto y espero que salga muy bien, ya me mandarás información cuando termines. Muchas gracias y suerte.*

---

*4. Entonces, pues eso, estoy súper feliz de poder colaborar en cualquier tipo de investigación y muy agradecida porque realmente investiguéis en los grandes olvidados que somos las escuelas oficiales de idiomas.*

---

*5. Muchas gracias por visibilizar nuestro trabajo y aquí estoy para lo que necesitéis, de verdad, un placer.*

---

*6. Antes que nada, agradeceros que contéis con nuestra participación y nuestro punto de vista. Desde aquí creemos que sí podemos dirimir muchas cosas porque es verdad que es un tema, no sé cómo decirlo, diría que casi innovador dentro del mundo de ELE, porque no se hacen cosas de este tipo. Parecen dos mundos diferentes y paralelos al mismo tiempo.*

---

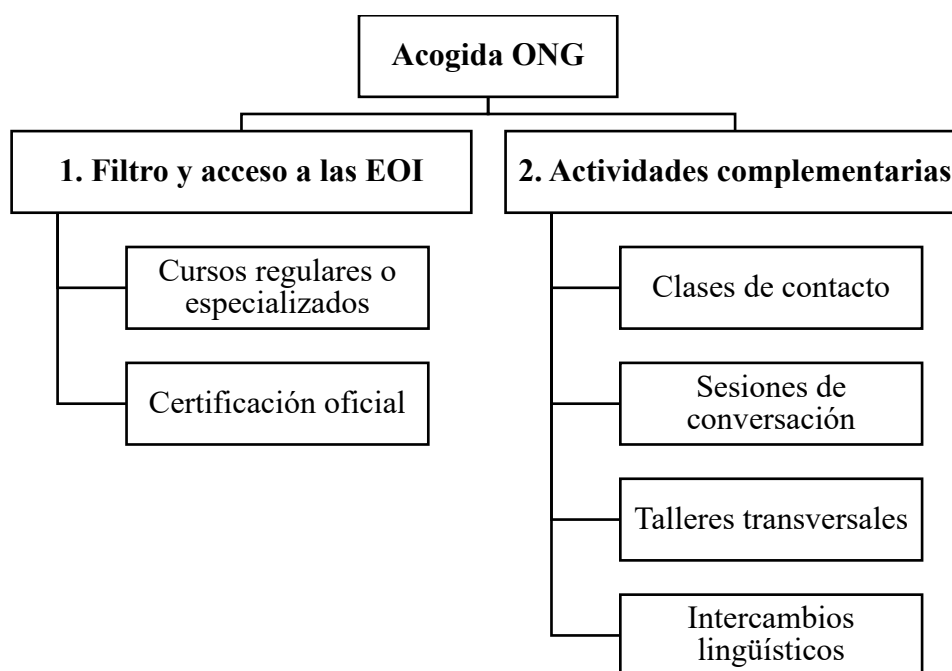
Después de todo este camino, se ha constatado que actualmente la enseñanza de ELE en las EOI no está preparada para ocuparse de todo el proceso de integración lingüística que necesita la población inmigrante adulta. Por ello, a continuación, se presenta un posible itinerario en forma de una propuesta viable, realista y que, a corto

plazo, podría influir positivamente en el proceso de integración de los inmigrantes en la sociedad española.

Siendo conscientes de las limitaciones que se han observado en este proyecto, se contempla factible la preparación de un plan de actuación conjunto entre las ONG y las EOI. Se proponen dos rutas de acción perfectamente viables después de que las ONG se hayan ocupado de la primera acogida (Figura 51): 1) consensuar unos requisitos a modo de filtro para acceder a las enseñanzas de español en las EOI, ya sea para estudiar cursos regulares o de especialización, o bien para dedicarse a la consecución de una titulación oficial; 2) fomentar actividades gratuitas, tanto en los centros de las ONG como en las propias EOI. Estas praxis tendrían un carácter complementario y extracadémico que beneficiarían la integración lingüística del alumnado meta. Por ejemplo, se barajan iniciativas como la instauración de clases para tener un primer acercamiento con la lengua meta o el lanzamiento de sesiones adicionales de conversación. Para que estos itinerarios sean realizables se requiere, como bien ha quedado de manifiesto, de las iniciativas profesionales de las partes implicadas, pero también de las ayudas procedentes de las administraciones competentes.

**Figura 51**

*Propuesta de itinerarios en las colaboraciones de las EOI y las ONG*



Muy probablemente esta propuesta contribuya también a revalorizar el derecho de que estudiantes de cualquier procedencia, especialmente quienes carecen de recursos y se han visto obligados a ser desplazados, puedan aprender español en los centros públicos de idiomas. Esto también es trabajar en favor del desarrollo y difusión de la lengua y cultura hispanas. De igual manera, como se indicó en el primer capítulo de este trabajo, se contribuye con la sociedad en el cumplimiento o acercamiento a algunos de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030: se ofrece una educación de calidad a la población (ODS 4); se reducen las desigualdades sociales (ODS 10); y se crean alianzas para lograr los objetivos (ODS 17).

En definitiva, esta tesis ha evidenciado la necesidad no solo de más investigaciones en este terreno, sino también la inminente necesidad de adoptar nuevas acciones educativas con fines sociales que atiendan las necesidades específicas de la población inmigrante. De esta manera, aunque se han presentado limitaciones y dificultades, se considera perfectamente viable focalizar el proceso de integración a través de los recursos e instituciones públicos. Ha de incidirse, en primer lugar, en el apoyo de las administraciones a los proyectos educativos de estas características y, en segundo, en el fortalecimiento de los lazos interinstitucionales. Solo con el establecimiento de colaboraciones pueden nacer nuevos proyectos prósperos con fines sociolingüísticos.

Miguel de Cervantes en su ilustre obra *El Quijote* decía, “donde una puerta se cierra, otra se abre”, o quizás muchas más. Esta cita histórica pone de manifiesto la importancia de reconsiderar que, cuando una circunstancia adversa se presenta, es posible imaginar un universo repleto de posibilidades. Pues bien, se espera que todas las líneas que componen este manuscrito hayan servido para que, desde antes y hasta siempre, se sigan abriendo nuevas oportunidades de integración lingüística para las personas inmigrantes que se encuentran en situaciones de una enorme complejidad.

## Chapter 9. Findings Summary and Conclusions

In this doctoral thesis, different variables concerning the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in Official Language Schools (OLS) have been examined, thus observing their potential relationship with the linguistic integration of the most disadvantaged immigrants. With this purpose in mind, various objectives and research questions have been pursued from a theoretical and predominantly empirical perspective, through a mixed approach and the application of surveys and in-depth interviews as analysis tools.

Firstly, the situation of teaching SFL in the various OLS across Spain has been evaluated, along with how the state of affairs has evolved over the recent years. Among the most notable findings, it is worth mentioning the insufficient presence of the Spanish language in the academic offerings of these public language centers. Similarly, it has been confirmed that the interest in studying Spanish has been growing in the last decade, reaching its peak in the last academic year 2022/2023. However, the OLS are experiencing a period of decline in the number of enrollments in the most demanded languages.

One of the contributions of this project has been the exploration and promotion of teaching SFL in the various OLS throughout the Spanish territory. Therefore, the research continued with the administration of the survey to 44 of the OLS that teach Spanish, and some reference data were obtained from the collected responses. Next, the 7 variables analyzed in the quantitative approach are summarized:

1. There is a significant gap between the years of creation of the OLS and the establishment of SFL departments, as 88% have been created subsequently, with an average difference of around 18 years.
2. The language offerings in the surveyed OSL are representative and varied. Between 4 and 24 different languages are taught, although only 25% offer 8 languages or more.

3. Considering the variables of courses, faculty, and students, the provision of ELE accounts for approximately 8% of the total compared to other languages.
4. According to the levels governed by the CEFR, SFL classes are predominant at the basic levels (75%), with A2 being the most outstanding level in terms of enrolments.
5. The profile of Spanish students in the OLS is very heterogeneous in terms of their personal and educational characteristics. In terms of age and origin, the range between 26 and 35 years old prevails (64%), and more than 50 nationalities are counted. Currently, the most frequent countries are Ukraine, Morocco, and Russia, especially due to the war conflict between the latter two countries and the significant representation of the Moroccan population in Spanish territory.
6. Despite the rise of virtual learning in different educational settings, 84% of the OLS do not foresee the development of online ELE courses, instead favouring a hybrid model. This finding contrasts with the That's English program in English and the possibility of studying German, Chinese, French, and Catalan entirely in virtual format.
7. The perceptions of professionals at the OLS reveal a diversity of opinions regarding the situation of SFL teaching and its relationship with the integration of the immigrant population. Despite this variety, a consistent predominance of agreement and conformity has been observed in most statements, highlighting, among others, the need to establish more ELE courses (92%) and the impact this would have on the linguistic integration of immigrants (94%). However, areas of greater discrepancy have been identified, such as the implementation of virtual learning (50%) and the lack of collaboration with other centres and organizations to promote SFL teaching (49%).

The second major intervention of this thesis, as a personal, social, and educational ambition, has always been how to create a link between the teaching of OLS in public language centres and the immigration rates from non-Spanish-speaking countries that are

occurring in Spain. In pursuit of this aim, semi-structured interviews were conducted with experts from the OSL and Non-Governmental Organization (NGO), and their reflections were valued through critical discourse analysis concerning the four main themes:

1. Current or previous collaborations. What collaborations exist or have there been so far?

The collaborations so far, despite not being a common occurrence, have been limited to minor contacts and attempts at reciprocal collaboration. In certain cases, slight collaborations have occurred, especially regarding the referral of students to take SFL courses or to officially certify their language proficiency. An increase in collaborations has been perceived following the war conflict between Russia and Ukraine.

2. Difficulties in collaborations. What are the main difficulties that arise or could arise in collaborations?

Several limitations are discovered in the consolidation of collaborative projects between both parties. For example, notable challenges include the lack of economic resources, the rigidity in the structure of the OLS for any bureaucratic procedure, the absence of effective communication channels, the need to provide personalized and specific attention to immigrant students, and the inconvenience of OLS in addressing students with literacy and writing needs.

3. The viability of future collaborations. Would joint projects and activities be viable? Which ones?

Although the scarcity of collaborations between both entities has prevailed thus far, it is important to highlight the willingness they have shown towards possible joint collaborative projects. Among the numerous ideas that have emerged, it is worth emphasizing, above all, the implementation of informal and complementary activities to regular SFL courses. Additionally, there are constant references to the benefit that collaborations focused on the official certification granted by the OSL would entail in terms of integration.

4. Support needed for collaborations. What support and resources would be necessary to facilitate collaborations?

At a macrostructural level, professionals from OSL and NGO have called for more political involvement from their respective governments, as well as a necessary allocation of more economic resources to make collaboration projects viable. Additionally, not only external aid is necessary, but as professional willingness also to collaborate and the intention to be more flexible can be considered key elements for channeling collaborative plans.

Following Dunleavy's recommendations (2013), this section of conclusions should revisit the themes and ideas presented in the structure of the first chapter of the thesis. In order to achieve traceability in this manuscript, it is essential in educational research that both the introduction and the conclusions are connected with the objectives and research questions (Codina, 2020). With this ambition in mind, the main results obtained are systematically described below, relating them to the objectives and aiming to answer the questions posed.

<b>General Objective</b>	<b>General Question</b>
To explore and analyze the situation of Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching in Official Language Schools (OLS) as a viable and effective route to promote integration and address the linguistic needs of the immigrant population.	What is the relationship between the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in Official Language Schools (EOI) and the linguistic integration of non-Spanish-speaking immigrants living in Spain?

It has been confirmed that the SFL departments of the OLS receive and assist immigrants from a heterogeneous and varied profile. However, it has been acknowledged that insufficient actions are taken to promote the linguistic integration of the most disadvantaged immigrant population. In this regard, there is scant collaboration with NGO, especially when the target students are in the early stages of their integration process. Conversely, there are occasional referrals of students in more advanced stages,

where learners are fully literate and already have prior knowledge of Spanish language and culture. Unfortunately, public language services offered by OLS currently have little significance among immigrants with limited resources arriving in Spain.

<b>Specific Objective 1</b>	<b>Specific Question 1</b>
To demonstrate the need to establish more SFL courses in the OLS throughout Spanish territory, promote their implementation, and revalue their actions.	Why do only a quarter of the OLS offer SFL courses? What could be done to increase these figures?

Both the state of situation and the subsequent quantitative and qualitative analyses have reflected, with showed findings, the need to provide OLS with more resources for the teaching of SFL. It is not only insufficient that one out of every four OLS (25%) includes SFL teaching in its academic offerings, but also, according to 82% of OLS professionals, there is a low percentage of SFL courses and users interested in studying in Spanish are continuing to increase. Likewise, 92% consider it necessary to promote more SFL courses, and 76% believe that there are many obstacles to achieving this. Similarly, interview testimonies have confirmed that they are usually unable to meet the demand for students and need to increase their offering in terms of places, groups, and teaching staff, thus calling for more facilities and greater willingness to achieve this goal.

In conclusion, it has been demonstrated that there is a significant gap between the demands for these teachings and the offerings of SFL courses. The state of affairs showed that barely one out of every four centers in Spain are currently teaching Spanish. For these reasons, 92% of OLS professionals believe that it is necessary to establish more SFL courses, and 82% believe that there is a low percentage of these courses in Spain. The qualitative analysis reinforces these assertions, as constant references are made in the interviews to the increase in the offering of SFL, either through course expansion or hiring more teaching staff. Both approaches complement each other, confirming the urgent need to expand Spanish teaching, especially to effectively address the growing demand for enrollments. 82% of the survey participants expressed their positive outlook on the future trend of SFL courses.

<p><b>Specific Objective 2</b></p> <p>To contrast the state of affairs in different communities and autonomous cities, comparing the academic offerings, teaching staff, and students.</p>	<p><b>Specific Question 2</b></p> <p>What is the magnitude of SFL teaching in the OLS, and what differences are perceived among the different communities and autonomous cities analyzed?</p>
--	---

Differences among OLS are generally visible between autonomous communities and also among different provinces and cities. For example, in the interview with OLS from Segovia, a close collaboration with the Red Cross was identified, which has not been replicated in other centers in the same community. In terms of quantitative terms, the teaching of SFL with respect to the total offering ranges between 6% and 8%. However, findings reveal that in some centers, it barely represents 1%, while in others, it exceeds 20%. Therefore, the need has been highlighted not only to increase SFL teaching but also to standardize the offering to respond to a growing demand from users. While the most demanded languages show declining trends in enrollments, requests to learn Spanish continue to increase annually.

<p><b>Specific Objective 3</b></p> <p>To analyze the perspectives and personal reflections of SFL professionals in OLS and NGO.</p>	<p><b>Specific Question 3</b></p> <p>What do SFL professionals and teachers working in OLS and NGO think about this topic?</p>
---	--

The reflections of professionals from NGO were collected in interviews, while those from OLS were obtained both from the Likert-scale statements in the survey and from statements gathered in interviews. The results regarding the perspectives of both parties have revealed convergences and divergences on the analyzed topic. Despite 94% of OLS experts considering that the establishment of SFL in their centers facilitates the linguistic integration of immigrants, a diversity of opinions has been noted in the interviews, highlighting other thoughts such as the structural rigidity of OLS or the lack of communication between both parties.

In the responses from the quantitative analysis, 94% of users expressed that an increase in such offerings would have a very positive impact on the linguistic integration of the immigrant population. Despite these requests being evident, only 25% believe that OLS are not equipped to serve immigrants. This last point does not align in the same way with the discourses from the interviews. Some informants from NGO and EOI expressed that the formal and rigid system of OLS does not allow them to adapt to the specific needs demanded by this student population. Likewise, when there are literacy or writing difficulties, it has been evident from both sides that OLS would not be able to serve students with these linguistic problems. These controversies invite a reconsideration of whether these centers are truly equipped to handle all the tasks required by a linguistic integration process.

<p><b>Specific Objective 4</b></p> <p>To explore avenues of collaboration with NGO that focus on migrant reception and consider the feasibility of projects between both entities.</p>	<p><b>Specific Question 4</b></p> <p>Do EOI collaborate sufficiently with other NGO that deal with the reception process of the immigrant population? Would it be possible to establish joint projects?</p>
--	---

As indicated in the general study objective, the collaborative projects that OLS have had with NGO regarding linguistic integration have not been sufficient. Although there haven't been regular collaborations between OLS and NGO in linguistic integration solutions, there is a willingness on both sides to jointly carry out new initiatives. Therefore, there is the possibility of establishing more relationships in future collaborations. For example, viable options for integration are observed with the promotion of complementary activities or other aspects related to official certification. However, various difficulties have also become apparent in materializing joint projects, such as the structural rigidity of OLS, lack of economic resources, and the need for an action plan for courses or literacy reinforcement, which is often needed by a significant percentage of immigrant students.

On the other hand, the discourse of the informants has highlighted that it is extremely challenging for OLS to undertake new collaborations with NGO, as many centers currently cannot meet the demands of students, leaving many people without access to their Spanish language educational services every academic year. However,

after balancing with the quantitative approach, it was demonstrated that less than half of the OLS (49%) promote actions to try to collaborate with other institutions and organizations, which is unfavorable in terms of disseminating their teachings and the social work that this entails. The evaluation of the interviews similarly confirmed that three out of the six OLS interviewed (50%) had some form of formal collaboration with NGO or immigrant associations.

<p><b>Specific Objective 5</b></p> <p>To raise awareness among different administrations, involved entities, and specialists about the tasks in this educational field.</p>	<p><b>Specific Question 5</b></p> <p>What could public administrations and other involved institutions do to promote Spanish as a Foreign Language (ELE) courses in EOIs and foster consequent linguistic integration?</p>
---	--

The findings throughout the entire research process have consistently revealed the importance of various competent administrations. Indeed, to promote the linguistic integration of the immigrant population, not only more initiatives from OLS and NGO are needed, but also essential is bilateral collaboration between administrations as a key element in future projects. The comparison of both analyses combines common elements, as it reflects the need for greater institutional efforts to consummate possible collaborations and facilitate future linguistic integration.

After correlating the findings with the research objectives and questions, it is crucial to revisit the exploration of the study hypothesis to discern how the results relate to the notions posed at the beginning of this manuscript. It is important to remember that, given the condition of the hypothesis of this research, the results have never aimed to verify or disprove the studied variables. These reflections have enriched and expanded the knowledge of the studied topic, providing patterns and trends. However, the reinterpretation of data presented could serve as a basis for other hypotheses and new approaches in subsequent research.

**The proposed research hypothesis is:**

The strengthening of Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching in the academic offerings of Official Language Schools (OLS) constitutes an effective way to improve the linguistic integration of non-Spanish-speaking immigrants in Spanish territory.

The results from both quantitative and qualitative analyses have corroborated that, at the moment, SFL teaching in OLS is not considered a major resource for promoting the linguistic integration of the immigrant population. Both analyses have presented conflicting positions regarding OLS as an institution firmly prepared to undertake the task of linguistic integration of immigrants without resources and with a markedly heterogeneous profile. In fact, 68% of the respondents consider that many immigrants turn to other organizations or entities to learn Spanish. Despite being a prestigious public language institution, it seems that its current scope regarding SFL teaching for immigrants is limited, and a strategic review is required considering this empirical evidence.

The quantitative findings suggest that a significant expansion of Spanish programs in OLS could strengthen and promote more desirable linguistic integration. However, testimonies in the interviews have revealed heterogeneous perceptions, as while several collaborative actions have been perceived as viable, numerous difficulties limiting these purposes have also been pointed out, along with the recognition of the need for further reinforcement in resources and support.

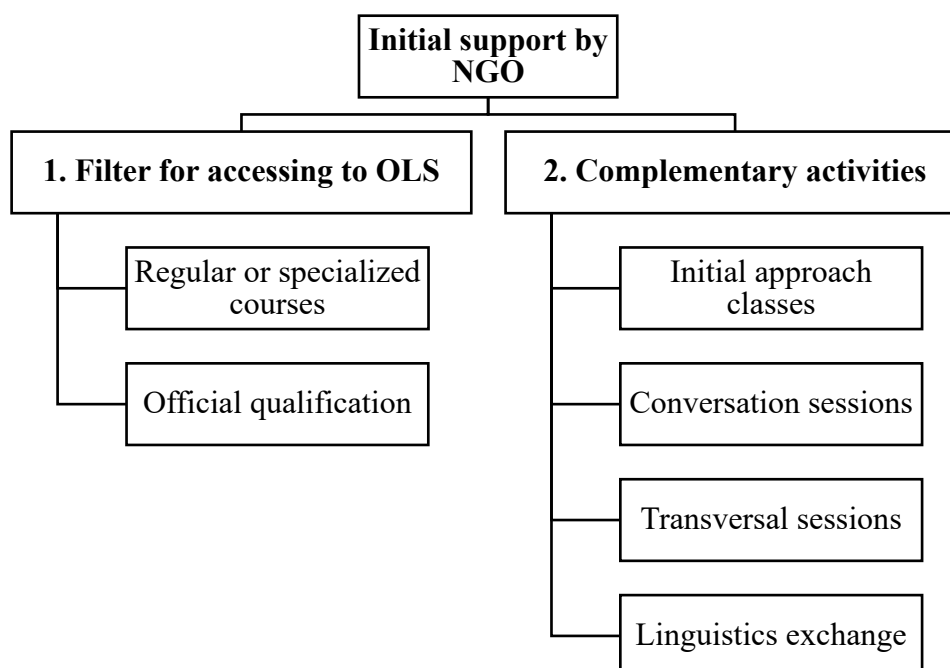
In the researcher's personal reflection throughout this period of work, they have often thought about themselves as an immigrant and have constantly remembered how the target language has always been the most convincing tool on the path to integration into a new way of life. From this introspection, the researcher revalues the thought that all individuals, in any situation they may find themselves in, have experienced or will experience the power of language concerning their migratory movements.

However, after all this journey, it has been observed that currently, SFL teaching in OLS is not prepared to address the linguistic integration process needed by the adult immigrant population. Therefore, a possible itinerary is presented below in the form of a viable and realistic proposal that could positively influence the integration process of immigrants into the receiving society in the short term.

Recognizing the limitations observed in this project, the preparation of a joint action plan between NGO and OLS is considered possible. Two perfectly viable courses of action are proposed after NGO have provided initial support to the immigrant population (Figure 52): 1) agreeing on requirements as a filter for accessing Spanish language teachings in OLS, either for regular or specialized courses, or for obtaining an official qualification; 2) promoting free activities, both in NGO centers and in OLS themselves. These practices would have a complementary and extracurricular nature that would benefit the linguistic integration of the target students. For example, initiatives such as establishing classes for an initial approach to the target language or launching additional conversation sessions are considered. For these itineraries to be feasible, as has been clearly demonstrated, the professional initiatives of the parties involved are required, as well as support from the relevant administrations.

**Figura 52**

*Itinerary proposal to effort collaborations between OLS and NGO*



Most likely, this proposal will also contribute to the revaluation of the right for students from any background, especially those lacking resources and who have been forced to migrate, to learn Spanish in public language centers. This also works towards the development and dissemination of Spanish language and culture. Similarly, as indicated in the first chapter of this work, it contributes to society in achieving or moving

closer to some of the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda: providing quality education to the population (SDG 4); reducing social inequalities (SDG 10); and creating alliances to achieve the goals (SDG 17).

In conclusion, this thesis has highlighted not only the need for further research in this field, but also the imminent need to adopt new educational actions with social purposes that address the specific needs of the immigrant population, facilitating their integration with the contribution of public resources and institutions. Therefore, it is essential to emphasize, firstly, the support of administrations for educational projects of this nature and, secondly, the strengthening of interinstitutional ties. Only through the establishment of collaborations can new prosperous projects with sociolinguistic purposes emerge.

Miguel de Cervantes, in his illustrious work *Don Quixote* said, "where one door closes, another opens," or perhaps many more. This historical quote highlights the importance of reconsidering that when an adverse circumstance arises, a universe full of possibilities can be glimpsed. Thus, it is hoped that all the lines composing this manuscript have served to continue to open new opportunities for linguistic integration for immigrants who find themselves in situations of enormous complexity, from before and forevermore.

## Referencias Bibliográficas

- ACNUR. (2023). *Tendencias globales de desplazamiento forzado en 2022*. Agencia de La ONU Para Los Refugiados. <https://www.acnur.org/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2022>
- ACCEM (2023). *Memoria de actividades ACCEM 2022*. Asociación Católica Española de Inmigrantes (ACCEM). [https://www.accem.es/wp-content/uploads/2023/07/Memoria\\_2022-Accem.pdf](https://www.accem.es/wp-content/uploads/2023/07/Memoria_2022-Accem.pdf)
- Aguasvivas, J. A., Carreiras, M., Brysbaert, M., Mandera, P., Keuleers, E., y Duñabeitia, J. A. (2018). SPALEX: A Spanish Lexical Decision Database from a Massive Online Data Collection. *Frontiers in psychology*, 9, 2156. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02156>
- Aguasvivas, J., Carreiras, M., Brysbaert, M., Mandera, P., Keuleers, E., y Duñabeitia, J. A. (2020). How do Spanish speakers read words? Insights from a crowdsourced lexical decision megastudy. *Behavior research methods*, 52(5), 1867–1882. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01357-9>
- Ainciburu, M. C. y Martín Leralta, S. (2023). Aspectos emocionales y metacognitivos en la experiencia de estudiantes de español como lengua extranjera y de inmigración: usos didácticos y de investigación a partir de corpus. *Decires*, 24(30), 9-28. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.358>
- Alarcón, M. L. y Barros, E. (2008). La interculturalidad en la enseñanza de ELE. En C. Pastor Villalba, *Actas del Programa de Formación para Profesorado de ELE* (pp. 63-69). Instituto Cervantes de Berlín
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Alcañiz García, M., Masso Porcar, A. y Salom Carrasco, A. (2003). La enseñanza de español como segunda lengua para personas adultas inmigrantes: un

planteamiento participativo de la enseñanza de español. En M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 79-89). Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.

Alkorta, E. y Shershneva, J. (2021). Perfiles del alumnado de origen extranjero en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes en el País Vasco. *EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales*, (51), 15-43.  
<https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30806>

Alonso Alonso, R. (2014). Teaching speaking: an exploratory study in two academic contexts. *Porta Linguarum*, 22, 145-160.  
<http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.53717>

Alonso Izquierdo, A. (2003). La adquisición del español por inmigrantes marroquíes adultos. En M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 99-112). Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.

Alonso Lera, J. A. y Gutiérrez Palacios, R. (2010). *Emigración y lengua. El papel del español en las migraciones internacionales*. Ariel

Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Sapiens. Revista Universitaria De Investigación*, 9(2), 187-202.

Álvarez Angulo, T. (1995). Crónica de un encuentro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 185-186.

Álvarez-Sotomayor, A. y Gómez-Parra, M. (2020). *Modos de integración lingüística en el alumnado de padres inmigrantes en España: un estudio de caso*. 12(1), 77-99.

Álvarez-Sotomayor, A., y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional De Sociología*, 78(3), e160.  
<https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>

- Álvarez-Sotomayor, A. y Gutiérrez-Rubio, D. (2023). Language acculturation among the children of immigrants in Spain at the end of the prodigious decade of immigration. *Lengua y migración / Language and migration*, (15)1, 159-182. <https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2258>
- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica* (2nd ed.). CIS: Cuadernos metodológicos.
- Amorós Negre, C., y Moser K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 6 (2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>
- Anderson, V. Ortiz-Ayala, A. y Mostolizadeh, S. (2023). Schools and teachers as brokers of belonging for refugee-background young people. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2210591>
- Andión Herrero, M. A. (2006). La inmigración no hablante de español en España: Situación y características. *Lingüística Y Lenguas Aplicadas*, 1, 7-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/rlyla.2006.679>
- Andújar Molina, O., Martínez Avidad, M. y Vieira Álvarez, M. A. (2023). El papel del docente en la actualidad. Mucho más que un mero transmisor. En D. Galán-Casado, D. y A. Moraleda Ruano (2023), *El aula inteligente: Aprender en el tercer milenio* (pp. 33-48). Narcea Ediciones.
- Antonijadu, E., Palajologlu, N., y Karanikola, Z. (2022). Teaching refugee children: Challenges teachers face. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 311-328. <https://doi.org/10.5937/nasvas2203311A>
- Antonio Molina, C. (2005). Introducción. En I.Sanz (ed.), *Español como lengua nueva: orientaciones para un curso de emergencia destinados a inmigrantes adultos* (p. 5). Instituto Cervantes

- Araujo Portugal, J. C. (2016). Propuestas para convertir las Escuelas Oficiales de Idiomas en centros educativos 2.0. *Didáctica, innovación y multimedia (DIM)*, (34), 1-17.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. AFEFCE.
- Arias-Badia, B. y 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.
- Arnal, J., Delio, D. R., y Antonio, A. (1992). *Investigación educativa*. Labor.
- Arnold Morgan, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Edinumen: colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Arnold Morgan, J. y Fonseca Mora, M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua. En F. Lorenzo y S. Ruhstaller (coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 45-60). Edinumen.
- 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.
- Arroyo González, M. J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante; en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-215. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Asensio Pastor, M. I. (2018). Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: retos y orientaciones metodológicas. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 108-121. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.43>

- Asensio Pastor, M. I., y 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., y 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. (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. y Medina Beltrán, M. F. (2023). La lengua como vehículo de inclusión en contextos de inmigración. En María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, M. F. Medina Beltrán y M. S. Villarubia Zuñiga (coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: educación primaria y secundaria* (pp. 151-162). Octaedro.
- Asensio Pastor, M. I. (2024). La enseñanza-aprendizaje del español a migrantes adultos ante el reto de la diversidad lingüístico-cultural. En T. Fernández y Balches (coords.), *Retos contemporáneos en la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 9-42). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Aznar Juan, M. L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos y Elevator Pitch: una innovación metodológica en español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 119–138. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21415>
- Azorín Abellán, C. (2019). Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (23), 179–197. <https://doi.org/10.18172/con.3487>

- Baena Antequera, M. J. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para establecer el conocimiento, dominio y aplicación del profesorado de educación física sobre las competencias básicas* [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla
- Bagur, S., Rosselló, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bailini, S. y Muñoz-Basols, J. (2023). Feedback interactivo y Autonomía. En E. Negueruela-Azarola, P. N. García, y A. Escandón (eds.), *Teoría sociocultural y español LE/L2* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003257134>
- Banco Mundial (2023). *Informe sobre el desarrollo mundial 2023: Migrantes, refugiados y sociedades*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1941-4>
- Baralo Ottonello, M. y Martín Leralta, S. (coords.) (2010). *LETRA. Examen de certificación lingüística de español para inmigrantes. Guía para el profesor*. Universidad de Nebrija.
- Barcena, E., Read, T. y Sedano, B. (2020). An Approximation to Inclusive Language in LMOOCs Based on Appraisal Theory. *Open Linguistics*, 6(1), 38-67. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003>
- Barrutia Navarrete, M. (2019). Evolución del concepto de extranjero en la prensa española desde una perspectiva jurídica y periodística: el caso de ABC como modelo descriptivo. *RAEIC, Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 6(12), 327-348. <https://doi.org/10.24137/raeic.6.12.1>
- Bastidas, J. A. (2019). Fundamentos para la redacción de objetivos en los trabajos de investigación de pregrado. *MEXTESOL Journal*, 43(1).
- Bayona-i-Carrasco, J., y Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones. Publicación Del Instituto*

*Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (47), 3–34.  
<https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>

- Beaven, T. (2003). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. En M. Pérez y J. Coloma (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 180-190). Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.
- Bellamy, J. (2022). Discourse Analysis of Spoken Interaction. En R. Kircher y L. Zipp, *Research Methods in Language Attitudes* (pp. 51-65). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108867788.006>
- Belenguer Cortés, L. (2024). La integración de la realidad migratoria en traductores e intérpretes en formación con la empatía como hilo conductor. *Alfinge. Revista de filología*, 35, 14-35. <https://doi.org/10.21071/arf.v35i.16459>
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3rd ed.). Pearson Educación.
- Bernabé Villodre, M. (2013). Enseñanzas de Régimen Especial y nuevas tecnologías. Una experiencia en el Conservatorio Profesional de Música de Torrente. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 193–212.
- Bernárdez, E. (2022). Modelos textuales y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. E. Carranza Y T. A. Van Dijk (eds.), *Estudios del discurso: The routledge handbook of spanish language discourse studies* (1st ed., pp. 9-22). <https://doi.org/10.4324/9780367810214-3>
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Blázquez Rodríguez, I. y Martín López, M. A. (2023). *Migraciones internacionales y sostenibilidad social* (1st ed.). Dykinson.

- Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M., Bizup, J., y FitzGerald, W. T. (2016). *The craft of research* (4th ed.). The University of Chicago Press.
- Bonilla Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. la investigación en ciencias sociales* (3rd ed.). Norma.
- Borgin, G. (2015). The value of mixed methods for researching complex interventions. En D. A. Richards, y I. L. Hallberg (eds.), *Complex interventions in health an overview of research methods* (pp. 29-45). Routledge: Taylor y Francis.
- Borrel Fontelles, J. (2022). Guía para la inclusión lingüística de migrantes (1st ed.). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OLP0030>
- 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., y 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>
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Bryam, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Buendía Eisman, L., y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, (1), 1-14.
- Bueno García, L. (2017). *La población inmigrante en Valladolid y el riesgo de exclusión. Análisis de la Identidad Visual Corporativa en entidades proinmigrantes*. Universidad de Valladolid

- Caballero, M., Feliù, G., Guardia, R., Hernández, M. J., Martín, E., Matilla, J. A., Puig, F., Simón, T., y 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.
- Caballero Romero, A. (2014). *Metodología integral innovadora para planes y tesis*. Cenage learning.
- Cáceres Reche, M. P., Romero Rodríguez, J. M., de la Cruz Campos, J. C. y Berral Ortíz, B. (2024). Mejora de la competencia lectoescritora del alumnado migrante por medio de herramientas digitales. *Campus Virtuales*, 13(1), 83-91. <https://doi.org/10.54988/cv.2024.1.1316>
- Calatayud Díez, A. P. (2019). La mediación lingüística y otras mediaciones. Aspectos claves para las escuelas del siglo XXI. *Supervisión21: revista de educación e inspección*, 52, 1-18.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistic*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cancelas Ouviaña, L.P. (2014). La formación inicial del profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *Lenguaje y Textos*, (39), 19-28.
- Cancelas-Ouviaña, L. y 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](https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.9)
- Capilla, R., El Kous, M. y Prat, M. (2022). *Integra 1, 2, 3. Manual de alfabetización para inmigrantes*. Equipo Integra.

- Capilla, R., El Kous, M. y Prat, M. (2022). *Integra Neo 1, 2. Manual de neolectura y neoescritura*. Equipo Integra.
- Carbó Marro C. y 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 y 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.
- Cáritas Española (1998). *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*. Cáritas Española.
- Carmona García, J. P. (2018). La enseñanza de E/LE a inmigrantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía: retos y propuestas. *DobleLE*, 4, 122-139. <https://doi.org/105565/rev/doblele.44>
- Carmona García, J. P. (2017). La formación del profesorado de español para inmigrantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía. En D. Nikleva (ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 321-351). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11167>
- Carrascal Domínguez, S., Ceballos Viro, I., y Mejías López, J. Á. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Revista Prisma Social*, (25), 424-438.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y De la Torre Cruz, S. (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de los másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz y M. A. Lamolda (coords.), *La*

*formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 169-176). XXVI Congreso Internacional ASELE

Castilla Segura, J. (2017). *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de origen “extranjero”* [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada.

Castillo, P. (1996). *Manual de lengua y cultura: comunicación oral*. Cáritas Española.

Castrillo, M. D., y Sedano, B. (2021). Joining Forces Toward Social Inclusion: Language MOOC Design for Refugees and Migrants through the Lens of Maker Culture. *CALICO Journal*, 38(1), 79-102. <https://doi.org/10.1558/cj.40900>

CEAR (1993). Organizaciones No Gubernamentales. Comisión Española de Ayuda al Refugiado. *Revista Educación y Biblioteca*, 42(5), 39.

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>

CEAR (2023). *Informe 2023: Las personas refugiadas en España y Europa*. Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). <https://www.cear.es/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-CEAR-2023.pdf>

Cebolla Boado, H. y González Ferrer, A. (coords.) (2013). *Inmigración: ¿integración sin modelo?* Alianza editorial.

CEPAIM (2022). *CONVIVE Fundación Cepaim. Memoria de la entidad 2022*. Fundación Cepaim

CEPAIM (2023). *I Informe sobre el estado de las migraciones y la convivencia intercultural en España*. Fundación Cepaim

- Cerezal Sierra, F. y Galvín Arribas, I. (1995). Propuesta de organización curricular de la enseñanza-aprendizaje por tareas del castellano para inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 469-480.
- Chacón Reales, L. J., Robalino Morales, G. E., Peñafiel Luna, A. C., Cárdenas Medina, J. H., y Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El muestreo intencional no probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de ciencias de la salud. *Revista Universidad Y Sociedad*, 14(5), 681-691.
- 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).
- Cobas Cobiella, M. E. (2014). Una mirada a los requisitos de la obtención de la nacionalidad española por residencia. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (17), 229-242. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i17.67>
- Codina, L. (4 de enero de 2020). Tesis doctorales. Apartados de introducción y conclusiones: sus componentes, estructura y relación. *Lluís Codina*. <https://www.lluiscodina.com/introduccion-conclusiones-tesis/>
- Colliander, H. y Fejes, A. (2020). The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, culture and curriculum*, 34(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1767643>
- Condelli, L., Cronen, S., Bos, J.M., Tseng, F.M., y Altuna, J.N. (2010). The Impact of a Reading Intervention for Low-Literate Adult ESL Learners. Executive Summary. NCEE 2011-4004. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2023). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/2024: diagramas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-2023-24-diagramas\\_184135/](https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-2023-24-diagramas_184135/)

- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2023, 20 de diciembre). El Consejo y Parlamento Europeo logran un avance decisivo en la reforma del asilo y la migración en la UE [Comunicado de prensa]. <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2023/12/20/the-council-and-the-european-parliament-reach-breakthrough-in-reform-of-eu-asylum-and-migration-system/>
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5th ed.). Ediciones Morata.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (1st ed.). McGraw-Hill
- Corona Martínez, L. A., Fonseca Hernández, M., y Corona Fonseca, M. (2017). Algunas sugerencias prácticas para la formulación del problema científico y los objetivos en el proyecto de investigación. *MediSur*, 15(4), 576-582.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches* (3rd ed.). Sage publications.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.)

- Contreras-de la Llave, N. y Pastor Cesteros, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (6), 53-68. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVI.28686>
- Cruz Roja Española (2001). *Cuadernos de alfabetización*. Cruz Roja Española
- Cuadrado, P. y Montero, J. M. (2022). *Flujos migratorios en España durante la crisis del Covid-19 y su incidencia sobre la oferta laboral* (Informe Trimestral de La Economía Española). Banco de España.
- Cummins, J. (2015). How to reverse a legacy of exclusion? Identifying high-impact educational responses. *Language and Education*, 29(3), 272–279. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994528>
- Cutiño Riaño, S. (1995). Sevilla acoge: español para inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 349-354.
- Dankhe, G. (1986). *Investigación y comunicación*. Mc Graw Hill.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3rd ed.). Organización Panamericana de la Salud.
- De Andrés, R., Greciet, P., Isabel, F., Ortuño, T., Peláez, M. J. y Peña, P. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Cruz Roja Española.
- De la Maya Retamar, G. y Mora Ramos, I. (2021). MCERL y vocabulario receptivo de estudiantes españoles de francés como Lengua Extranjera. *Revista de Estudios Franceses Cédille*, (19), 517-540.
- Delgado de Pablo, C., García-Rosell, B., Melón Antón, P. y Sánchez del Cerro, F. J. (2020). *Tejiendo el español I. Nivel A1*. La Rueca Asociación.

- Del-Olmo-Ibáñez, M.T., Medina Beltrán, M. F. y Villarrubia Zuñiga, M. S. (coords.) (2023). *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: educación primaria y secundaria*. Octaedro.
- Del-Río-Fernández, J. L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga: estudio de casos* [Tesis de doctorado]. Universidad de Málaga
- Díaz Barriga, Á, y Luna Miranda, A. B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (1st ed.). Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz Ortega, H. (2005). Propuesta de estrategias de atención a la diversidad para la enseñanza de alemán en una Escuela Oficial de Idiomas. *Aldadis.Net: La Revista de Educación*, (5), 32-36.
- Díez Nicolás, J. (2005). *Las dos caras de la inmigración*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PHD. How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation*. Palgrave Macmillan.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel.
- Edwards, R., Raggat, P. y Small, N. (2016). *The learning society: challenges and trends* (2nd ed.). Routledge.
- El-Madkouri, M. (1995). La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 355-362.
- Escuela Oficial de Idiomas Madrid Jesús Maestro (2023). *Programación general anual (PGA). Curso 2023/2024*. <https://cloud.educa.madrid.org/s/YqGYdpdXFeopJDa>

- Escuela Oficial de Idiomas Madrid Jesús Maestro (2023). *Programación didáctica español. Curso académico 2023/2024.* <https://cloud.educa.madrid.org/s/ZzAFJ9PW3sTNnNf?dir=undefinyopenfile=143489116>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). *El problema, el objetivo, la hipótesis y las variables de la investigación.* EXCED.
- Etikan, I., Musa, S. A., y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fàbregues, S., Molina-Azorin, J. F., y Fetters, M. D. (2021). Virtual special issue on "quality in mixed methods research". *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 146-151. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/15586898211001974>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (1st ed.). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315838250>
- Fajardo, A. (15 de abril de 2024). Las EOI anuncian protestas por los recortes de español para extranjeros y de las lenguas de menor demanda. *Información.* [https://www.informacion.es/alicante/2024/04/15/eoi-anuncian-protestas-recortes-espanol-escuelas-de-idiomas-alicante-elche-torrevieja-crevillent-101103609.html?utm\\_source=twitteryutm\\_medium=socialyutm\\_campaign=btn-share](https://www.informacion.es/alicante/2024/04/15/eoi-anuncian-protestas-recortes-espanol-escuelas-de-idiomas-alicante-elche-torrevieja-crevillent-101103609.html?utm_source=twitteryutm_medium=socialyutm_campaign=btn-share)
- Farrelly, M. (2019). Critical Discourse Analysis. En P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, y R.A. Williams (eds.), *SAGE Research Methods Foundations.* <https://doi.org/10.4135/9781526421036815631>

- Fernández Franco, F. J. (2010). Los centros docentes y sus nuevos requisitos mínimos. *Escuela abierta (EA): revista de investigación educativa*, (13), 9-36.
- Fernández-Huertas, M. J. y López Molina, G. (2018). Predicting Spanish emigration and immigration. AIReF Working Paper Series, 6, 1-41.
- Fernández Juncal, C., García Alonso, J. L., Herreros Marcilla, M. y Rodríguez Montes, T. (2023). Por la integración lingüística: enseñanza innovadora de lenguas a inmigrantes en Europa. En Kailuweit, R., Schlumpf, S. y Staudinger, E. (eds.), *Migración, pluricentrismo y acomodación: nuevas perspectivas desde la lengua española* (pp. 29-58). Rombach Wissenschaft. <http://dx.doi.org/10.5771/9783968218779-29>
- Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2013). Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos. En S. Borrel (Coord.), *Plurilinguismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 410-419). Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE.
- Fernández Pesquera, C. (2016). La necesidad de adaptación constante en el aula de español para inmigrantes. En O. Cruz y M. A. Lamolda (Coords.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 337-344). XXVI Congreso Internacional ASELE
- Fernández Quintanilla, J. y Mahía Cordero, F. J. (2011). Observación cooperativa-evaluación participativa: la red de observatorios Accem. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1237-1249). Granada: Instituto de Migraciones.
- Fernández Vítors, D. (2013). El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y Migración/Language y Migration*, 5(2), 51-66.

- Fernández Vítors, D. (2023): El español: una lengua viva. Informe 2023. En C. Pastor Villalba, *El español en el mundo. Anuario 2023* (pp. 23-142). Instituto Cervantes.
- Fombona, J., García, M. S., Sierra, B., Pascual, M. A., y Molina, S. (2019). Inclusión social y los centros de educación de adultos en Europa. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(1), 7–21. <https://doi.org/10.14201/et2019371721>
- Franca, C. y Galdámez, R. (2022). CPEPA El Pósito de Tarazona: conoce tu localidad. *Fórum Aragón*, (35), 44-46.
- Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Español como segunda lengua y como lengua extranjera. En E. Ridruejo (ed.), *Manual de lingüística española* (pp. 657-684). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110362084-025>
- Fuertes Gutiérrez, M., Soler Montes, C., y Klee, C. (2022). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R. y Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635>
- Fundación Iberoamérica Europa (2016). *Cuaderno de español práctico para inmigrantes. “La cultura integra: integración de inmigrantes a través de la enseñanza del idioma y la cultura española”*. Fundación Iberoamérica Europa.
- Galoso Camacho, M. V. (2023). Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Temporary linguistics adaptation classrooms (ATAL). *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en ciencias de la educación*, (32), 27-37. <http://dx.doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2023.628>
- García-Balsas, M. y Planelles Almeida, M. (2023). Perfil identitario de profesores de español a migrantes y refugiados: compromiso, interculturalidad y dimensión

social. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 40, 249-269.  
<https://doi.org/10.14198/ELUA.24171>

García-Barroso, L. y Fonseca-Mora, M. C. (2023). Multiliteracies for adult language learners: a narrative review. *Porta Linguarum*, 40, 199-213.  
<https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.26661>

García Cano, P. M. (2022). Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2. *Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 2(1), 30-72.  
<https://dx.doi.org/https://doi.org.10.37536/rr.1.2.2022.1844>

García Ferrando, M. (1986). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (eds.), *El análisis de la realidad social. métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Alianza Editorial.

García González, J. (1995). Método de enseñanza de lenguas separadas y su aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 439-444.

García Martínez, I. (2003). Enseñanzas de español a inmigrantes en Educación de Adultos de la Región de Murcia: una experiencia intercultural. En M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 308-315). Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.

García Mata, J. (2003). Optimización de recursos durante los estadios iniciales del aprendizaje de español por niños inmigrantes en la escuela. En M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 316-326). Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.

García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>

- García Ortiz, E. M. y Ruiz-Zorrilla, V. K. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- García Parejo, I. y 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.
- 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 e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 1259–1277). Madrid: 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). Bilbao: Universidad de Deusto
- García Parejo, I. (2022). Métodos e instrumentos desde el paradigma cualitativo. En Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 135-152). Arco/Libros-La Muralla.
- García-Romeu, J. (2007). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Garcías Salvà, M. (2006). Les escoles oficials d'idiomes de les illes balears. *Anuari De L'Educació De Les Illes Balears*, 35(1), 158-175.
- García Tarrancón, M. G. y Segura Lucas, J. A. (2020). Fundación Cepaim: un compromiso con el desarrollo rural. *Desarrollo Rural y Sostenible*, 42, 22-24.

- Garrido Casas, J. (2020). *Estudio sobre las necesidades de la población inmigrante en España: tendencias y retos para la inclusión social. Informe Ejecutivo*. ACCEM.
- Gee, J.P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315819679>
- Goenechea P, C., García-Fernández, J. A. y Jiménez G, R. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(3), 263-278.
- Gómez Carbonero, S. y Fernández-Hawrylak, M. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270087>
- Gómez-Estern, B. M. y Álvarez-Sotomayor, A. (2018). Aprendizaje y construcción identitaria del profesorado ATAL: una aproximación desde las narrativas autobiográficas. *Gazeta de antropología*, 34(1).
- Gómez Laguna, I., y Leontaridi, E. (2020). Bilingüismo de la población de origen inmigrante no hispanohablante en España: importancia, potenciación y escolarización. *Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina De Estudios Hispánicos*, 6, 89-105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6324904>
- 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.
- González, L. C. (coord.). (2009). *La evaluación en las enseñanzas de segundas lenguas: documento de trabajo y conclusiones del III encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*. Port-Royal.

- González Argüello, V. y Montmany Molina, B. (2024). El análisis de materiales para la enseñanza de ELE. En T., Fernández y Balches (Coords.), *Retos contemporáneos en la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 9-42). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- González Blasco, M. (2008). La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectivas para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas. En *Pastor Cesteros y Roca Marín (coords.), La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como lengua extranjera / segunda lengua* (pp. 606-610). XVIII Congreso Internacional de ASELE.
- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I. García-Rodríguez, M. P. y Coronel-Llamas, J.M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 21(1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2535>
- González-Losada, S., Pozo Muñoz, C., y García Rodríguez, M. P. (2012). *Evaluación institucional en el ámbito educativo. conceptos, modelos y aplicaciones*. Pearson.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus. Revista De Educación*, 13(23), 279-309.
- Gray, L. M., Wong-Wylie, G., Rempel, G. R., y Cook, K. (2020). Expanding qualitative research interviewing strategies: Zoom video communications. *The Qualitative Report*, 25(5), 1292-1301. <https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4212>
- Grin, F. (2003). Language planning and economics. *Current Issues in Language Planning*, 4(1), 1-66. <https://doi.org/10.1080/14664200308668048>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln (eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Sage publications.

- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa: Descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *Recimundo*, (3), 163-173. [https://doi.org/https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y Migración/Language y migration*, 5(2), 11-28.
- Gutiérrez Palacios, R., Mato Díaz, F. J. y Miyar Busto, M. (2010). Lengua e inmigración: conocimiento del español e integración de los inmigrantes. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 85, 47-64.
- Hammer, D., y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. aproximación a una guía operativa. *Historia Y Fuente Oral*, (4), 23-61. <http://www.jstor.org/stable/27753290>
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216. [http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](http://dx.doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hamui-Sutton, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 5(17), 49-54. <https://https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008>
- Haas, H. D., Castles, S. y Miller, M. J. (2020). *The age of migration: international population movements in the modern world* (6<sup>th</sup> ed.). The Guilford Press.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2007). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Linred: Lingüística En La Red*, (5)

- Hernández, M., Roca, S. y Villalba Martínez, F. (2007). Publicación de las propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *marcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, (4), 1-4.
- Hernández González, O., Antonio, A., González Fernández, D., y Contreras Sáez, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, (58), 141-164. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29035/ucmaule.58.141>
- Hernández Sampieri, R. (2006). Definición del tipo de investigación a realizar: Básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En *Metodología de la investigación* (pp. 57-68). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J., y Soler Montes, C. (2022). *La diversidad del español y su enseñanza*. Routledge.
- Herrera, F. (2016). *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Difusión: cuadernos de didáctica.
- 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. y Verde Ruiz, S. (2022). Guía para la inclusión lingüística de migrantes (1st ed.). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0LP0030>
- Holguín, D. P. (2023). 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>
- House, E. H. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista De Educación*, (299), 43-57.

- Hsiao, Du-Lu y Vieco, M. (2020). Trayectoria investigadora de las tesis sobre la enseñanza de ELE: un trabajo longitudinal de tres años. *Interface. Journal of European Languages and Literatures*, (13), 55-95. <https://dx.doi.org/10.6667/interface.13.2020.114>
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Iglesias-Martínez, J. y Estrada, C. (2018). ¿Birds of passage? La integración social de la población refugiada en España. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 7(1): 144-167. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.279](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.279)
- INE (2022). *Cifras de población y estadística de migraciones. Primer semestre de 2022*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2023). *Estadística de migraciones y cambios de residencia (EMCR). Año 2022*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. [https://www.ine.es/prensa/emcr\\_2022.pdf](https://www.ine.es/prensa/emcr_2022.pdf)
- INE (2023b). *Estadística Continua de Población (ECP) a 1 de octubre de 2023. Datos provisionales*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0323.pdf>
- Inglés López, M. D. (2009). Aulas de enlace: estudio de la implantación de un programa educativo experimental para recién llegados en la Comunidad de Madrid. *ELUA: Estudios De Lingüística. Universidad De Alicante*, (23), 135–160. <https://doi.org/10.14198/ELUA2009.23.07>
- Instituto Cervantes (s.f., en línea). *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/default.htm)

Instituto Cervantes (s.f., en línea). *Curso en línea de preparación para el examen DELE A2*. Aula Virtual de Español (AVE). <https://ave.cervantes.es/curso-de-preparacion-para-el-examen-dele-a2>

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (3 vols.)*. Biblioteca nueva.

Instituto Cervantes (06 de marzo de 2023). *El Instituto Cervantes y ACNUR firman el primer acuerdo para colaborar en la enseñanza de español a refugiados*. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/instituto-cervantes-acnur-firman-primer-acuerdo-colaborar>

Instituto Cervantes (04 de diciembre de 2023). *Publicación de las calificaciones de la convocatoria DELE de octubre de 2023*. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicacion-de-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-octubre-de-2023>

Íñigo, S., Rey, I. y El-Benai, F. (2006). *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes A1*. Fundación Montemadrid.

Íñigo, S. y Rey, I. (2006). *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes A2*. Fundación Montemadrid.

Íñigo, S. y Rey, I. (2006). *¿Cómo se escribe...? Manual de alfabetización para inmigrantes*. Fundación Montemadrid.

Iraola, J. (30 de enero de 2024). 215 inscripciones en la UNED para el Curso de Mejoras de Competencias en Población Migrante, 70 más que el año pasado. *Noticias de Navarra*. <https://www.noticiasdenavarra.com/sociedad/2024/01/30/uned-registra-215-preinscripciones-curso-7806886.html>

Isabel Sanz, F. (2005). *Español como lengua nueva: orientaciones para un curso de emergencia destinados a inmigrantes adultos*. Instituto Cervantes

- Isabel Sanz, F. (2006): El español como nueva lengua: la enseñanza de español a inmigrantes. En *Enclopedia del español en el mundo. Anuario 2006-2007* (pp. 377-379). Instituto Cervantes.
- Isabel Sanz, F. y Díaz Fernández, C. (2008). *Horizontes. Español nueva lengua*. Ediciones SM.
- Ivanova, O. (2023). *Plurilingüismo y multiculturalidad. Bases para la aplicación del enfoque plurilingüe en la enseñanza secundaria*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Izcara Palacios, S. P., y Andrade Rubio, C. L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y práctica*. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Jacovkis, J., Alonso, C. y Sánchez, J-A. (2024). Plataformas digitales, inclusión y equidad: pocas luces y muchas sombras. En P. Rivera-Vargas y J. Jacovkis (coords.), *Plataformas digitales y corporaciones tecnológicas en la escuela. Una mirada desde los derechos de la infancia* (pp. 53-64). Octaedro.
- Janghorban, R., Latifnejad Roudsari, R., y Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, [9https://doi.org/10.3402%2Fqhw.v9.24152](https://doi.org/10.3402%2Fqhw.v9.24152)
- Jiménez-Andrés, M. y Arias-Badía, B. (2021) El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes. *Lengua y migración*, *13*(1), 133–156. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.1.2021.1368>
- Jiménez Jiménez, A. (2015). Enseñar español sin recursos materiales. El caso de los refugiados saharauis. *Educatio Siglo XXI*, *33*(2), 79–104. <https://doi.org/10.6018/j/232701>

- Jiménez Berrio, F. (2012). Análisis crítico de los programas de inmersión lingüística en el contexto escolar: una propuesta de mejora. *Lengua y migración*, (4)1, 33-62.
- Jiménez Berrio, F. (2012). Aprendizaje integrado de contenidos y español para inmigrantes desde la perspectiva de la disponibilidad léxica: enseñanza de vocabulario. En R. Breeze, Jiménez Berrio, F., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C. y Taberner Sala, C. (eds.), *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Jiménez Higdalgo, A. (2020). Análisis descriptivo de Entornos Personales de Aprendizaje: estudio de caso en Enseñanza Obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (8), 1-15. <https://doi.org/10.6018/riite.369311>
- Jin, Y., y Qi, X. (2018). The spss-based analysis of reading comprehension—take grade eight english mid-term test for example. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 939-945. <https://doi.org/https://doi.org/10.17507/jltr.0905.06>
- José-Luis, N., Huguet, A., Sansó, C. y Silvia-Maria, C. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña: el papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de psicología*, 2(28), 457-464. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.148841>
- Julián-De-Vega, C. y Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum*, (3), 17-30.
- Karatsareas, P. (2022). Semi-Structured Interviews. En R. Kircher y L. Zipp, *Research Methods in Language Attitudes* (pp. 99-113). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108867788.010>
- Kircher, R., y Hawkey, J. (2022). Mixed-Methods Approaches to the Study of Language Attitudes. In R. Kircher y L. Zipp, *Research Methods in Language Attitudes* (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108867788.026>

- Kircher, R., y Zipp, L. (eds.) (2022). *Research Methods in Language Attitudes*. Cambridge University Press. [https://doi-org.eux.idm.oclc.org/10.1017/9781108867788](https://doi.org.eux.idm.oclc.org/10.1017/9781108867788)
- Kircher, R., y Zipp, L. (2022). An Introduction to Language Attitudes Research. In R. Kircher y L. Zipp, *Research Methods in Language Attitudes* (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108867788.002>
- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., y Morgenstern, H. (1982). *Epidemiologic research: Principles and quantitative methods* (1st ed.). Lifetime Learning Publications.
- Kluge, B. (2007). La acomodación lingüística en la migración: el nivel pragmático. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(10), 69-91.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice y using software*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446288719>
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuznetsov, G. (2010). Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza - aprendizaje del ELE a inmigrantes ruso hablantes en España. *marcoELE 11*, 1-14.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Labrador Fernández, J., y Blanco Puga, M. R. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones. Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (22), 79-112.
- Lacomba Vázquez, J. y Royo, I (2020). Los ODS y la sociedad civil migrante. El encaje de las asociaciones de inmigrantes en las políticas de cooperación al desarrollo en España. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(1), 232-257. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.458](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.458)

- Lacomba Vázquez, J., Benlloch Doménech, C., Cloquell Lozano, A. y Veira Ramos, A. (2021). *La aportación de la inmigración a la sociedad española*. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Lacomba Vázquez, J. y 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. y 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. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430.26.91>
- Lanseros Sánchez, R. y 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. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61957>
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Laudo Castillo, X. (2012). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. educación, verdad y relativismo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 45-68. <https://https://doi.org/10.14201/8645>
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity. International Journal of Methodology*, 43, 265-275. <https://https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

- Llorente Puerta, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de ASELE*, 58, 43–64.
- Llorente Puerta, M. J. (2020). El docente multitarea en L2: enseñanza intergeneracional, intercultural y multimodal. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 143-154. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.16969>
- Lloyd-Walker, B., y Walker, D. (2015). Moving from hunches to a research topic: Salient literature and research methods. In R. T. Pasian Beverly (Ed.), *Design methods and practices for research of project management* (pp. 119-129). Routledge.
- Lebrero Baena, M. P. y Quicios García, M. P. (2010). El estudiante inmigrante y su inclusión en la universidad española. *Educación XXI*, 13(2), 241-262.
- Legaz-Torregrosa, H., y Toscano Fuentes, C. (2022). Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 16(33), 53–64.
- León, O. G., y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3rd ed.). McGrawHill.
- Liñán Maza, T. (2020). Las escuelas oficiales de idiomas: Una perspectiva histórica. *eCO. Revista Digital De Educación Y Formación Del Profesorado*, (17), 465-489.
- 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. (2020). El docente multitarea en L2: enseñanza intergeneracional, intercultural y multimodal. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 143-154. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.16969>

- 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.
- Lobera, J., Pérez-Nievas, S., y Rama, J. (2021). Combined Effects of Cultural-Linguistic Proximity and Naturalization on Political Integration of First-Generation Immigrants. *Migraciones. Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (51), 123–151. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.005>
- Londoño Zapata, O. y Olave Arias, G. (coords.) (2019). *Métodos de Análisis del Discurso: perspectivas argentinas*. Ediciones de la U.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- López Calvá, J. M. (2019). Ética en la investigación educativa: Crisis, complejidad y desafío formativo. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 223-235). Rediech: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- López Ferrero, C., Carranza, I. A., y Van Dijk, T. A. (2023). *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (1st ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810214>
- López Hervás, D. (2020). Pensamiento visual: experiencia pedagógica en la Escuela Oficial de Idiomas Sierra Morena de la Carolina (Jaén). *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (17), 504-516.
- López Ramos, V., Yuste Tosina, R., Urkidi Elorrieta, P., y Losada Iglesias, D. (2020). Máster de secundaria: análisis de situación en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 38, 183–208. <https://doi.org/10.6018/educatio.413471>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Ediciones Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.

- López Vázquez, G. (25 de marzo de 2024). Atrapados entre dos mundos: inmigración y Educación Permanente. *Lacontradejaén*.  
[https://lacontradejaen.com/inmigracion-educacion-permantente-jaen-opinion/#google\\_vignette](https://lacontradejaen.com/inmigracion-educacion-permantente-jaen-opinion/#google_vignette)
- Lucha Cuadros, R. M. y 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.
- Luque Moya, J. A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? Actas del XXII Encuentro Práctico de ELE en el Instituto Cervantes de Nápoles (78-87). *Centro Virtual Cervantes*.
- Lukas, J. F., y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza editorial.
- Machin, D., y Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis. A multimodal introduction*. SAGE Publications, Limited.
- Marchese, M. C. (2019). Métodos de abordajes lingüísticos convergentes: aplicación a una problemática habitacional de la CABA. En O. Londoño Zapata y G. Olave Arias, G. (coords.), *Métodos de Análisis del Discurso: perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Ediciones de la U.
- 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.
- Marsal, A. [Docentes de E/LE]. (24 de noviembre de 2023). Soy profesora de ELE y examinadora DELE. [Publicación de grupo]. Facebook.  
<https://www.facebook.com/share/p/DPCiw1KVZiXwP5Ny/?mibextid=K35XfP>
- Martí Puig, M. y Moliner García, M. O. (2003). Español para inmigrantes rumanos adultos. En M. Pérez y J. Coloma (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la*

*interculturalidad* (pp. 577-585). Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.

- Martín, S. (16 de abril de 2024). Las EOI se concentran contra el “recorte brutal” de Conselleria, que suprime euskera presencial en Alicante y grupos de español para extranjeros. Cadena Ser: Noticias y Radio online. <https://cadenaser.com/comunitat-valenciana/2024/04/16/las-eoi-se-concentran-contr-el-recorte-brutal-de-conselleria-que-suprime-euskera-presencial-en-alicante-y-grupos-de-espanol-para-extranjeros-radio-alicante/>
- Martín Delgado, M. C. y Massó Millán, H. (1995). Proyecto EMI (Español para Mujeres Inmigrantes): una propuesta alternativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 301-308. *Frecuencia L.*, 13, 3-30.
- Marín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta.
- Martínez Rizo, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista Española De Pedagogía*, 60(221), 27-50.
- Martínez Serrano, G., Ballester Carmona, S., y Oliver Castellano, J. S. (2021). Las enseñanzas de régimen especial. En A. Asegurado Garrido, y J. Marrodán Gironés (eds.), *La LOMLOE y su análisis. una mirada técnica* (pp. 129-142). ANELE - USIE.
- Masello, L. (dir.) (2020). *Estudios de lenguas (volumen 3). Español lengua de integración en Uruguay*. Universidad de la República.
- Mateo Andrés, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra Alzina (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). La Muralla.
- 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.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Horsori.
- Mavrou, I. y Doquin de Saint Preux, A. (2017). La influencia del nivel educativo en la competencia lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes adultos de la Comunidad de Madrid. En M. Sosinski (coord.), *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: investigación, política educativa y práctica docente* (pp. 161-174). Universidad de Granada.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (eds.) (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (eds.) (2024). *World Migration report 2024*. International Organization for Migration (IOM).
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. una introducción conceptual* (5th ed.). Pearson.
- McMillan, J. H. (2011). *Educational Research: fundamentals for the consumer* (6<sup>th</sup> ed). Pearson
- Mejía Jiménez, R. M., y Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber. Revista De Investigación Y Pedagogía*, 2(4), 127-177. [https://https://doi.org/10.19053/22160159.1127](https://doi.org/10.19053/22160159.1127)
- Méndez Guerrero, B. (coord.) (2023). *Aprendemos español. Nivel inicial (A1-A2). Curso de español para inmigrantes y refugiados*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Méndez Santos, M.C., Carofligio, F., Casal Cutillas, C., Dimari, E., Duñabeitia, J.A., Espiritusanto, L., Khiari, A., Pölkki, E. y Komura, M. (2023). Análisis de la discriminación por perfilado lingüístico durante la atención telefónica para acceder a la vivienda de alquiler en España. *Biblioteca de Babel. Revista de*

*Filología Hispánica*, 4, 121-147.  
<https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2023.4.006>

Meno Blanco, F. (2002). Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Revista de Educación*, 329, 257-272.

Meza Cascante, L. G. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación E Internet*, 2(4).<https://doi.org/https://doi.org/10.18845/rdmei.v4i2.2296>

Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 241-254.

Minichiello, V., Aronie, R., y Neville H. T. (2008). *In-depth interviewing: Principles, techniques, analysis* (3rd ed.). Pearson Education.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *That's English!*  
<https://www.thatsenglish.com>

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2023). *Situación de las personas migrantes y refugiadas en España. Informe anual 2022*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.  
[https://www.inclusion.gob.es/documents/1652165/2966006/INFORME\\_FISI\\_2022.pdf/eb4e20b3-84e9-48bf-b0e1-49fe13bbfb20?t=1689669175925](https://www.inclusion.gob.es/documents/1652165/2966006/INFORME_FISI_2022.pdf/eb4e20b3-84e9-48bf-b0e1-49fe13bbfb20?t=1689669175925)

Ministerio del Interior. (2023). *Informe de actividad 2022*. Subdirección General de Protección Internacional (SGPI) y Oficina de Asilo y Refugio (OAR).  
[https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/Informe\\_actividad\\_OAR\\_2022.pdf](https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/Informe_actividad_OAR_2022.pdf)

Ministerio del Interior (2023). *Avances de datos de protección internacional, aplicación del reglamento de Dublín y reconocimiento del estatuto de apátrida. Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y 31 de diciembre de 2023*. Subsecretaría del Interior y Dirección General de Política Interior.

[https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/estadisticas/ultimos-datos/Avance\\_trimestral\\_datos\\_proteccion\\_internacional\\_2023\\_12\\_31.pdf](https://proteccion-asilo.interior.gob.es/documentos/estadisticas/ultimos-datos/Avance_trimestral_datos_proteccion_internacional_2023_12_31.pdf)

Mira-Giménez, M. J. (2017). Análisis del e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico): opinión de los alumnos sobre Descriptores, Aprender a aprender y Autoevaluación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (20)1, 207-222. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16519>

Mogli, M., Kalbeni, S. y Stergiou, L. (2020). “The teacher is not a magician”: Teacher training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42-55. <https://doi.org/10.31458/iejcs.605255>

Molina Almansa, P. y Atristain Galligo, J. (1995). Inmigrantes y refugiados, un nuevo reto educativo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 265-270.

Montaner Bueno, A. (2024). Promoviendo la educación inclusiva y la competencia intercultural a través de la literatura: una propuesta didáctica. *Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11(2), 1-25. <https://doi.org/10.58210/fprc3539>

Mora Sánchez, M. A (2020). El nivel C2 en español en las EEOOII: el espejismo bilingüe. En P. Taboada-de-Zuñiga y R. Barros (eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 745-760). XIX Congreso Internacional de ASELE.

Morales, L., Méndez Lago, M., Pérez-Nievas, S., Palacios, I., Pamies, C. y Sánchez-Vitores, I. (2023). *Las encuestas a población migrante en España (2000-2021)*. Subdirección General de Análisis Migratorio.

Mora-Olate, M. L. (2024). Escolares migrantes en Chile: posibilidades y tensiones en el profesorado de Lengua. *Revista científica en ciencias sociales*, 6, e601107. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601107>

- Moreno-Colom, S., y De Alós, R. (2016). La inmigración en España: ¿Una integración con pies de barro? *Política y Sociedad*, 53(2), 509-528. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2016.53.n2.48312](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2016.53.n2.48312)
- Moreno García, C. (2007). La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües: de los fundamentos a las expectativas. *Revista de Educación*, 343(343), 15-33.
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar: cuadernos de didáctica del español/LE*. Arco Libros.
- 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.
- Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración/Language and migration*, 5(2), 67-89.
- Moreno Fernández, F. (2014). *La lengua española en su geografía: manual de dialectología hispánica* (2nd ed.). Arco Libros.
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., y Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6).<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Mouti, A., Maligkoudi, N. y Gogonas, N. (2022). Language needs analysis of adult refugees and migrants through the CoE – LIAM Toolkit: the context of language use in tailor-made L2 material design. *Selected papers of ISTAL*, 24, 600-617. <https://doi.org/10.26262/istal.v24i0.9210>
- Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M., y Suárez García, J. (2014). Hacia una internalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.918402>

- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A., y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (2019). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (2024). *La enseñanza del español mediada por la tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- 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. <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rep.171.07>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 15(3), 6-34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Nadales Bonilla, R. (2020). La mediación y sus actos en las aulas de las Escuelas Oficiales de Idiomas. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (17), 529-540.
- Navaja de Arnoux, E. (2019). El análisis del discurso como campo académico y práctica interpretativa. En O. Londoño Zapata y G. Olave Arias (coords.), *Métodos de Análisis del Discurso: perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Ediciones de la U.
- Neubauer Esteban, A. (2021). Debate político en España sobre los menores extranjeros no acompañados en los medios de comunicación digitales. *RIEM. Revista*

*Internacional de Estudios Migratorios*, 11(2), 118-145.  
<https://doi.org/10.25115/riem.v11i2.4769>

Neubauer Esteban, A. (2024). El discurso político en España sobre los menores extranjeros no acompañados africanos y la infancia ucraniana. En C. A. González Zepeda et al., (eds.), *Crisis y Migración: experiencias y desafíos en el Sur Global*. Transnational Press London.

Níkleva, D. G. y Pejović, A. (2015). El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos. *Onomázein*, (32), 275-287.  
<http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.32.16>

Níkleva, D. G. y 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. (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b11167>

Níkleva, D. G., y 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.

Níkleva, D. G., y 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., y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, (60), 167-188.  
<https://doi.org/10.7764/onomazein.60.10>

- Noblía, M. V. (2019). Una propuesta teórico-metodológica para el estudio de los discursos digitales. En O. Londoño Zapata y G. Olave Arias (Coords.), *Métodos de Análisis del Discurso: perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Ediciones de la U.
- Nonnis, M., Piera Pirrone, M., Cuccu, S., Agus, M., Pedditzi, M. L. y Giovanni Cortese, C. (2020). Burnout Syndrome in Reception Systems for Illegal Immigrants in the Mediterranean. A Quantitative and Qualitative Study of Italian Practitioners. *Sustainability*, 12(12), 5145. <https://doi.org/10.3390/su12125145>
- 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.
- OCDE (2023). *International Migration Outlook 2023* (4<sup>th</sup> ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- Ochoa-Pachas, J., y Yunkor-Romer, Y. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta Jurídica Peruana*, 2(2).
- OIM (2019). *Derecho Internacional sobre migración. Glosario de la OIM sobre migración*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Ojeda Álvarez, D (2008). Lenguas y culturas en la escuela: cómo organizarlas. En A. Ríos Rojas, y G. Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes* (pp.80-90). Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- O’Kane, J. M. (1992). *The Crooked Ladder: Gangsters, Ethnicity, and the American Dream* (1st ed.). Routledge.
- Onwuegbuzie, A. J., y Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures 1. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498. <https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>
- Orozco Gómez, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.

- Ortega Chávez, W., Aponte Rojas, O., Canteño Gavino, R. C., Chijchiapaza Chamorro, S. L., y Padilla Huarac, C. F. (2022). Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa. *Universidad Y Sociedad*, 14(2), 617-627.
- Ortega Segrera, F. J. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones Sobre Lectura*, (3), 123–133. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi3.11085>
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U
- Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 14(2), 102-131. <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.6>
- Ortiz Ruiz, F. (2023). Métodos mixtos para el análisis de redes sociales. *Redes: Revista Hispana Para El Análisis De Redes Sociales*, 34(1)<https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/redes.962>
- Pacheco Costa, V., Saleh Hussein, H., Pinto-Barragán, M., Marín-Conejo, S. y Granados, A. (2020). *Manual de español para inmigrantes en Sevilla: nivel A1/A2*. Universidad Pablo de Olavide.
- Palomares Ruiz, A., Gracia Zomeño, A., Cebrián Martínez, A., y López Parra, E. (2023). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia aprender a aprender “Innovaprende”. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (31), 201–222. <https://doi.org/10.18172/con.5534>
- Pardo, F. (2017). ¿Cómo se forma un(a) investigador(a) en las ciencias de la salud? *Revista De Educación En Ciencias De La Salud*, 14(1), 7-10.

- Paredes García, F. y Sancho Pascual, M. (2018). Influencia de las expectativas de permanencia o retorno en la integración sociolingüística de la población migrante en la Comunidad de Madrid. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 16, 41-67.
- Paredes García, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración / Language y Migration*, 12(1), 39-81. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.65>
- Paredes García, F., y Sancho Pascual, M. (2020). *Theoretical and Methodological Approaches to the Sociolinguistic Integration of Migration*. MDPI - Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Parra Moreno, R. M. (2016). La educación permanente como equilibrador social: CEPER y SEP. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, 13. 1-12-
- 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.
- Pastor Cesteros, S. (2009). Ofertas y programas de formación del profesorado para la enseñanza de lenguas a inmigrantes. En I. Ballano (coord.), *Lenguas, currículo y alumnado inmigrante: perfil y formación del profesorado* (pp. 87-103). Publicaciones Universidad de Deusto.
- Pegoraro Gutiérrez, J. (2024). Refugiarse en la lengua: la importancia de estudiar las representaciones sociolingüísticas de los estudiantes de ELSE refugiados a partir de biografías lingüísticas. *Verbum et Lingua*, (23), 133-150.
- Pellegrinelli, M. (2017). *Socio-psychological components in the identity construction process of adult learners of English at EOI: Between motivation and*

*anxiety. Drama as a tool to help overcome anxiety and enhance motivation.*  
Universidad Autónoma de Madrid

- Penadés Martínez, I. (2023). Fundamentos de lingüística para la enseñanza-aprendizaje de las locuciones verbales en español lengua extranjera, *ELUA*, 40, 423-444. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24353>
- Pernas Izquierdo, A. (2009). Diversificación curricular y plurilingüismo: lenguas, ámbitos, aplicaciones y competencias. En A. Ortega (ed.), *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa* (pp. 9-44). Ministerio de Educación.
- Pérez, S. I. (2019). Discurso político y Estudios de Género: el discurso presidencial en Argentina (2007-2011). En O. Londoño Zapata y G. Olave Arias (coords.), *Métodos de Análisis del Discurso: perspectivas argentinas* (pp. 19-40). Ediciones de la U.
- Pérez Cantador, Y. (2020). An Approach to Studying the Sociolinguistic Integration of Romanian Immigrants Residing in the Community of Madrid. *Languages*, 5. <https://doi.org/10.3390/languages5010003>
- Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (coords.) (2003). *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Pérez-Mínguez, M. (2004). Inmigración, diversidad, integración y exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante. *Revista de Estudios de Juventud*, 66, 11-21.
- Pérez Sanz, M. C. (1995). Precisiones en torno a la enseñanza/aprendizaje de la gramática del español L2 para inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 333-340.

- Pérez Serrano, M. y Duñabeitia, J. A. (2022). Métodos experimentales desde el paradigma cuantitativo. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (dirs.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 117-134). Arco/Libros-La Muralla.
- Pineda, E. B., Alvarado, E., y Canales, F. H. (1994). *Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud* (2nd ed.). Organización panamericana de la salud.
- Pitarch Gil, A., Álvarez Platero, A. y Monferrer Daudí, J. (2009). El ePEL: la gestión del aprendizaje a lo largo de la vida. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6252>
- Poole Torres, A. y Andújar Molina, O. (2019). La webserie en el aula de ELE: una propuesta desde la interculturalidad. *RedELE*, (31).
- Prats San Román, G. y Bermúdez Anderson, K. (2008). La mediación intercultural: una nueva profesión para una sociedad diversa. En A. Ríos Rojas, y G. Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes* (pp.72-79). Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- Progestión (2022). Memoria anual 2022. Asociación Progestión.
- Querol Bataller, M. (2022). La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, 28, 197–216. <https://doi.org/10.6035/clr.6199>
- Radhouane, M. (2023). Pedagogical challenges in integrating refugee students in the Global North: A literature review. *Prospects*, 53, 151–168. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09632-7>
- Raiter, A. y J. Zullo. 2004. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa.

- Ramírez Helbling, L. y Vecino Ramos, S. (2023). Competencias innovadoras en la tutorización del prácticum de español del máster de profesorado. Análisis de experiencias en EOI. En *Álvarez García y Villayandre Llamazares (eds.), Creatividad, Innovación y Diversidad en la Enseñanza de Español como LE/L2* (pp. 337-349). Universidad de León.
- Ramos Nuñez, C. (2018). *Cómo hacer una tesis en derecho y no morir en el intento*. Grupo Lex y Iuris.
- Raymond, W. C. y Manuel Olguín, L. (2022). *Análisis de la conversación: fundamentos, metodologías y alcances*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429507274>
- Real Academia Española (RAE). (s.f.). Extranjero/a. En *Diccionario de la lengua española*.
- Real Academia Española (RAE). (s.f.). Migración, emigración, inmigración. En *Diccionario de la lengua española*.
- Red Acoge (2023). Informe inmigracionalismo 2023. Tratamiento mediático de las migraciones en España. Red Acoge. [https://inmigracionalismo.es/wp-content/uploads/2023/12/INFORME\\_INMIGRACIONALISMO\\_2023.pdf](https://inmigracionalismo.es/wp-content/uploads/2023/12/INFORME_INMIGRACIONALISMO_2023.pdf)
- Reidl Martínez, L. M. (2012). El diseño de investigación en educación: Conceptos actuales. *Investigación En Educación Médica*, 1(1), 35-39.
- Reverter Oliver, B. (2019). *Inclusión del alumnado con discapacidad sensorial y traducción audiovisual en las aulas de inglés de las EEOOII de la Comunitat Valenciana: un estudio exploratorio* [Tesis de doctorado]. Universitat de València.
- Reverter Oliver, B. (2023). La traducción como herramienta didáctica y de accesibilidad en las aulas de inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana. *Didáctica*, (35), 13-26. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.79629>

- Reyes, C., Carrasco Pons, S., y Narciso Pedro, L. (2021). Language and Social Integration in Times of Increasing Anti-Immigration Discourses: Challenges for Teachers and Migrant Adult Learners in the European Union. *Migraciones. Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (51), 61–91. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.003>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro De Educação*, 31(1), 11-22.
- Ríos Rojas, A., y Ruiz Fajardo, G. (2008). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- Ríos Rojas, A. (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (eds.), *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes* (pp. 10-37). 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, C. (2018). Teachers as Testers: The Case of EOI Teachers in Galicia, Spain. En D. Xerri y P. Vella Brifa (eds), *Teacher Involvement in High-Stakes Language Testing* (pp. 127-154). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77177-9>
- Rodríguez Correa, M. y Rivadulla-López, J.C. (2017). Percepciones sobre la educación de personas adultas. Análisis de la formación, la práctica docente y el perfil profesional. *Educar*, (54)2, 431-448. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.898>
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)

- Rodríguez-Gómez. (2019). El proyecto de investigación. En J. Meneses (ed.), *Investigación educativa. una competencia profesional para la intervención* (pp. 63-155). UOC: Universitat Oberta Catalunya.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I. y Goenechea Permisán, C. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education*, (90), 103035. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y Antolínez-Domínguez, I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista mexicana de sociología*, 85(2), 339-369. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.2.60562>
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Cuadernos metodológicos: Métodos de muestreo*. CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: El coeficiente alfa de cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rodríguez Rubio, R. E. (2016). *Historia de las escuelas oficiales de idiomas bajo el prisma de su legislación* (Tesis de Máster). Universidad de Alcalá
- Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Sayáns Jiménez, P. y Tatar, M. (2011). El profesorado del programa ATAL: ¿innovador o tradicional? En F. J. García Castaño y N. Kressova. (coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517-522). Instituto de Migraciones
- Roselló Verdeguer, J. (2021). Metodología sociolingüística y enseñanza de ELE. *MarcoELE: Revista De Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, (33), 1-19.

- Rubio Scola, V. I., y Tramallino, C. P. (2022). La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional. *Caracol*, (24), 140-169. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i24p140-169>
- Rubio Manríquez, M. y Rubio Martín, R. (2022). La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes. *Lengua y Migración/Language y Migration*, 14(1), 123-143. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.990>
- Ruiz Fajardo, G., y Ríos Rojas, A. (2016). *Inmigración: nuevas lenguas, nuevos hablantes, nuevas perspectivas*. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. (2nd ed.). Universidad de Deusto.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (4th ed.). Universidad de Deusto.
- Ruiz Pastor, M. C. (2015). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Percepciones y prácticas del profesorado de EE.OO.II. de Málaga* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Málaga
- Rumbo Arcas, B. (2020). La Educación de las Personas Adultas en los Cincuenta Años de Historia Democrática en España. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 2(29), 41–49. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.03>
- Sabariego Puig, M., Dorio Alcaraz, I., y Massot Lafon, M. I. (2004). Metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alcina (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-366). La Muralla.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (3rd ed.). Panapo, Caracas.

- 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 y 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.
- Sala Roca, J., y Arnau-Sabatés, L. (2014). El planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación: Criterios de redacción y check list para formular correctamente. *Guías y recursos para investigar en educación*.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Salido Machado, E. (2023). Resiliencia y alumnado de español L2 en contextos migratorios. *Philologica Canariensia*, (29), 343-365.  
<https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2023.604>
- Salkind, J. (1999). *Métodos de investigación* (3rd ed.). Prentice hall.
- Sanahuja, N. (16 de abril de 2024). Recogen firmas en Change.org contra los recortes en las EOI de la Comunidad Valenciana. *El Mundo*.  
<https://castellonaldia.elmundo.es/castellon/educacion/recogen-firmas-en-change-org-contra-los-recortes-en-las-eoi-de-la-comunidad-valenciana-GL19211531>
- Sánchez, G. (06 de mayo de 2024). Los migrantes también protestan por los recortes en las EOI: “el español para extranjeros es vital para integrarnos”. *Levante-El Mercantil*.  
<https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2024/05/06/recortes-eoi-migrantes-protestan-espanol-extranjeros-101245899.html>
- Sánchez García, M. R. y Lanseros Sánchez, R. (2017). Uso didáctico de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Lectura y aplicación de un poema de Eloy

- Sánchez Rosillo al nivel avanzado de EEOOII. *Lenguaje Y Textos*, (45), 101–111. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7208>
- Sánchez Godoy, I. y Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum*, (25), 179-190. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53915>
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Sociedad General Española de Librería.
- Sancho Pascual, M. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración/Language y migration*, 5(2), 91-110.
- Sancho Pascual, M. (2019). The Sociolinguistic Integration of Immigrant Populations: Reflections on Its Study. *Language*, 4(2). <https://doi.org/10.3390/languages4020035>
- Sanjuan Álvarez, M., y 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>
- Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, (16), 91-102.
- Santos-de-la-Rosa, I. (2021). La incorporación a la enseñanza reglada de jóvenes sirios: problemas y soluciones. *Tonos digital. Revista de estudios filológicos*, (40), 1-18.
- Santos Gargallo, I. (1995). Análisis de materiales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (7), 407-416.
- Santos Gargallo, I. y Chaparro, M. (2014). Análisis descriptivo de las creencias y actitudes de alumnos no nativos de español ante los errores y las técnicas de

corrección en la interacción oral. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (3), 111-135.

Santos Gargallo, I. y Pastor Cesteros, S. (dirs.) (2022). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Arco/Libros-La Muralla.

Sanz Gil, I. (2021). LMOOC para la integración de personas desplazadas. *Anales de filología francesa*, (29), 463-477. <https://doi.org/10.6018/analesff.483181>

Schmidt, B., Palazzi, A., y Piccinini, C. A. (2014). Entrevistas online: Posibilidades y desafíos para la recogida de datos en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Revista Familia, Ciclos De Vida E Saúde no Contexto Social*, 8(4), 960-966.

Schostak, J. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Open University Press.

Schoultz, M., Öhman, J. y Quennerstedt, M. (2020) A review of research on the relationship between learning and health for older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 528-544. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1819905>

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.

Sergievskaia, N. (2021). Migration of people: Pros and cons. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 678(1). <https://doi.org/10.1088/1755-1315/678/1/012016>

Shuster, A., Puente, M., Andrada, Ó, y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. la investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana De Educación En Ciencias Y Tecnología*, 4(2), 110-139.

- Sierra-Mora, L., López-Flórez, Y., Castro-Castro, C., Flórez-Quiroz, M., Flórez-Sierra, C., Ferreira-Alfaro, L., Tinoco-Flórez, A., Martínez-Hernández, A. L., Lemus-Pacheco, E., Barros-Cantillo, Y., Fonseca-Guerra, Y., Flórez-de Miranda, N., González-Rodríguez, C., y Hernández-Hernández, R. (2018). La importancia de la investigación en el proyecto educativo institucional. *Cultura. Educación Y Sociedad*, 9(2), 21-31. <https://http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.2.2018.02>
- Siguán Soler, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 23, 13-22.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sola Martínez, M. J. (2009). Creación de la biblioteca del Centro de Formación de personas Adultas (CFA) Can Serra: proyecto común con el profesorado. En *Interinformación. Actas XI Jornadas españolas de documentación* (pp. 197-202). FESABID.
- Solana, M., de Miguel Luken, V., Rodríguez García, D., y Pascual de Sans, À. (2013). Conocimiento de las lenguas oficiales entre inmigrantes extranjeros en Cataluña, e implicaciones sobre su integración social. *Migraciones. Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (32), 103–138.
- Soler Montes, C. (2022). Mapa dialectal del lenguaje inclusivo en el mundo hispánico. Variación lingüística en las construcciones gramaticales de género en registros formales del español escrito. En R. Martínez-Carrasco e I. Villanueva-Jordán (eds), *Representaciones críticas en el sistema sexo/género. Entre lo transnacional y lo local* (pp. 131-154). edUPV. <https://doi.org/10.4995/EMIG.2022.656501>
- Soriano-Ayala, E., y González-Jiménez, A. J. (2016). The immigrants' associations at Spanish School: a intercultural education proposal. *SHS Web of Conferences*, (26). <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162601030>

- 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., Manjón Cabeza Cruz, A. y Picornell González, L. (Eds.). (2015). *Hablantes de otras lenguas en Europa. Enseñar a inmigrantes adultos y formar a sus profesores: compendio del contenido de los módulos de formación*. EU-Speak 3.
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *DobleLE*, (4), 61-81. <https://doi.org/https://doi.org/105565/rev/doblele.41>
- Sosinski, M., Young-Scholten, M., y Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro De Profesores De E/LE*, (16), 353-374.
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2006). La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y futuro*, 14, 55–95.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6th ed.). Ediciones Morata.
- Stockemer, D. (2018). *Quantitative methods for the social sciences*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-99118-4>
- Stubbs, M. (1997). Whorf's children: Critical comments on critical discourse analysis. In A. Ryan, y A. Wray (eds.), *Evolving models of language* (pp. 100-116). Multilingual Matters.
- Suárez-Montes, N. D., Sáenz-Gavilanes, J. V., y Mero-Vélez, J. M. (2016). Elementos esenciales del diseño de la investigación. sus características. *Domino De Las Ciencias*, 2(3), 72-85. <https://https://doi.org/10.23857/dc.v2i3%20Especial.294>
- Sumonte Rojas, V., Friz Carrillo, M., Sanhueza, S., y Morales Mendoza, K. R. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no

hispanoparlante. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(48), 179-193.  
<https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900048625>

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2010). *Mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). Sage publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados* (3rd ed.). Paidós.

Teddlie, C., y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>

Tejero López, J. A. y Sánchez Martínez, S. (2021). Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (33).

Tejero López, J. A. (2023a). Español con fines específicos: perspectivas en la enseñanza de ELE. *EpM: el español por el mundo*, (5), 131-146. <https://doi.org/10.59612/epm.i5.109>

Tejero López, J. A. (2023b). ELEOIM: estudio sobre la enseñanza de ELE en las EOI de la Comunidad de Madrid. *Lengua y Migración/Language y Migration*, 2(15), 133-159. <https://doi.org/10.37536/LYM.2.15.2023.2218>

Tejero López, J. A. (8 de enero de 2023c). ¿Por qué no enseñan español para extranjeros todas las Escuelas Oficiales de Idiomas? *The Conversation*. <https://theconversation.com/por-que-no-ensenan-espanol-para-extranjeros-todas-las-escuelas-oficiales-de-idiomas-196589>

Tejero López, J. A. (2023d). Estudio descriptivo sobre la situación de la enseñanza de español en las EOI de la Región de Murcia: realidad y perspectivas. *REIF. Revista de Educación, Innovación y Formación*, 9, 91-114.

- Tenbrink, T. D. (2006). *Evaluación. guía práctica para profesores* (8th ed.). Narcea.
- Thomas, D. R., y Hodges, I. D. (2010). *Designing and managing your research project: Core skills for social and health research*. Sage publications. <https://doi.org/10.4135/9781446289044>
- Tirado Olivares, S., Vázquez, A. M., y Toledano, R. M. (2021). La docencia virtual o e-learning como solución a la enseñanza de la física y química de los futuros maestros en tiempos de COVID-19. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 190-210. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28853>
- Toledo-Pereyra, L. H. (2012). Research design. *Journal of Investigative Surgery*, 25(5), 279-280. <https://doi.org/10.3109/08941939.2012.723954>
- Toledo Vega, G. y Quilodrán, F. (2020). Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: diseño, validación y aplicación del instrumento. *Lengua y migración/Language and Migration*, 12(1), 101-122. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.1043>
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2022). The role of the target language in social immersion of Haitian immigrants in Chile and educators' beliefs about its teaching and learning. *Literatura y lingüística*, 46, 427-442. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.46.3093>
- Tomás-Cámara, D. (2020). The classroom as a space of welcome: exploration of the current challenges of teaching Spanish for refugees. *Culture and Education*, 32(4), 776-795. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122>
- Toolan, M. J. (1992). *Language, text and context. Essays in stylistics* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315402383>
- Torres Olalla, J.D. (2014). Perfil del profesorado que aprende una lengua en los cursos de actualización lingüística de las escuelas oficiales de idiomas andaluzas. *Porta Linguarum*, (21), 101-120. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.30485>

- Torres Ripa, C. (2021). Espacios de ELSE desde la virtualidad: el caso de los cursos de letramento para migrantes y refugiados de la Udelar. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, (18), 162-175.
- Tourangeau, R. Survey research and societal change. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 775-801. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142040>
- Troncoso-Pantoja, C. y 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>
- Trovato, G. (2013). Breve acercamiento a la mediación cultural: hacia una delimitación del campo de estudio y una aproximación a sus aplicaciones didácticas en la combinación de lenguas español-italiano. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25, 333-352. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42248](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42248)
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- Trujillo Sáez, F. y Cortina-Pérez, B. (2023). *Estudios sobre y desde la frontera* (coords.). Dykinson
- Tuapanta Dacto, J. V., Duque Vaca, M. A., y Mena Reinoso, A. P. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *MktDescubre*, 1(10), 37-48.
- Tudela-Isanta, A. y Andújar-Moreno, O. (2023). La enseñanza de español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 172-190. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>

UNESCO (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education, 2015*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and UIL.

UNICEF y OIM (2017). *Harrowing journeys. Children and youth on the move across the Mediterranean Sea, at risk of trafficking and exploitation*. [www.unicef.org/publications/index\\_100621.html](http://www.unicef.org/publications/index_100621.html)

Unión Europea (2024). *Migration and asylum in Europe. 2023 interactive edition*. <https://doi.org/10.2785/353399>

Universidad Camilo José Cela. (29 de junio de 2022). La universidad Camilo José Cela recibe un premio al compromiso social por el 'Proyecto Integra'. *Foro UCJC*. <https://www.ucjc.edu/blog/la-universidad-camilo-jose-cela-recibe-un-premio-al-compromiso-social-por-el-proyecto-integra/>

Universidad Nebrija (s.f., en línea). *Cátedra Global Nebrija-Santander del Español como Lengua de Migrantes y Refugiados. Presentación*. <https://www.nebrija.com/catedras/catedra-santander-espanol/index.php>

Universitat Rovira i Virgili (s.f., en línea). *Preparación de las pruebas del Instituto Cervantes para la obtención de la nacionalidad española*. Fundación URV. [https://www.fundacio.urv.cat/preparacion\\_de\\_las\\_pruebas\\_del\\_instituto\\_cervantes\\_para\\_la\\_obtencion\\_de\\_la\\_nacionalidad\\_espanola/of\\_es/es/CPICEL-A3-2024-41/inscrip](https://www.fundacio.urv.cat/preparacion_de_las_pruebas_del_instituto_cervantes_para_la_obtencion_de_la_nacionalidad_espanola/of_es/es/CPICEL-A3-2024-41/inscrip)

Universitat Pompeu Fabra (s.f., en línea). *Talleres de preparación de los exámenes DELE A2 y del CCSE. Idiomas UPF*. <https://www.upf.edu/es/web/idiomesupf/preparacion-dele-ccse>

Valderrey Reñones, C., Roiss, S., Flores García, A., Martín Ruano, R., Zimmerman González, P. y Holl, I. (2023). Proyecto TRADAPS: Una iniciativa para implementar la metodología del aprendizaje-servicio en traducción. *FITISPos International Journal*, 10(1), 69-84. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2023.10.1.347>

- Valle Taiman, A., Manrique Villavicencio, L. y Revilla Figueroa, D. M. (coords.) (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vallejo de la Pava, A. (2001). Organizaciones No Gubernamentales: supuestos, evidencia y capacidad. *Civilizar*, 1(1), 63-83. <https://doi.org/10.22518/16578953.835>
- Valls Carol, R., Prados Gallardo, M. y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto incluido: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, (82), 31-43. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03>
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse y Society*, 4(2), 249-263. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderon, N., y Becerril-Santos, A. (2014). Paradigmas en la investigación. enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.
- Vela Peón, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (ed.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-92). Flacso México.
- Velázquez-Bellot, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2.
- Velázquez Dohmes, Y. (2019). *Español como lengua extranjera para inmigrantes y refugiados*. Universidad Pompeu Fabra

- Vidal Llorens, N. (2004). Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural. *Glosas didácticas*, (11), 82-95.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. maria, y Siqués, C. (2009). Language support classrooms in Primary Education in Catalonia during academic year 2005–2006: Their effects on knowledge of Catalan language and school adaptation. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 307-327. <https://doi.org/10.1174/021037009788964123>
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (1995). Las clases de lengua y cultura para inmigrantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 425-432.
- Villalba Martínez, F., y Hernández García, M. T. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, 85-110.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T., y 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. y Sánchez Mesa, D. (2004). Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Linred: Lingüística en la Red*, 2, 1-6.
- Villalba Martínez, F., y 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., y Hernández García, M. T. (2008). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. En S. Pastor Cesteros y 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., y Hernández García, M. T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *marcoELE*, (10), 163-184.
- Villalba Martínez, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, (coords), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp.463-476). Routledge.
- Visauta Vinacua, B. (1989). *Técnicas de investigación social: Recogida de datos*. Promociones y publicaciones universitarias.
- Warriner, D. S. (2021). *Refugee education across the Lifespan: mapping experiences of language learning and use*. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-79470-5>
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>
- Wodak, R. (1999). Critical discourse analysis at the end of the 20th century. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1), 185-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08351813.1999.9683622>
- Wodak, R. y Meyer, M. (eds.) (2001). *Methods of critical discourse analysis*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857028020>
- Woolf, N. H., y Silver, C. (2017). *Qualitative analysis using NVivo* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315181660>
- Yélamos-Guerra, M. S., García-Gámez, M., y Moreno-Ortiz, A. J. (2022). The use of Tik Tok in higher education as a motivating source for students. *Porta Linguarum*, (38), 83-98. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21684>

- Yuni, J. A., y Ariel Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (1st ed.). Brujas.
- Zakharia, Z., Menashy, F. y Shields, R. (2022). Policy networks in refugee education. *International Journal of Education Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102003>
- Zanón Gómez, J. (coord.). (1999). *La enseñanza de español mediante tareas*. Edinumen.
- Zapata, O. (2005). ¿Como encontrar un tema y construir un tema de investigación? *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45
- Zimmermann, K., y García, M. (2007). Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5(2), 7–19.
- Zulay, P. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

## Referencias Legislativas

Decreto 3135/1964, de 24 de septiembre, sobre creación de tres Escuelas Oficiales de Idiomas en Barcelona, Valencia y Bilbao. Boletín Oficial del Estado, *246, de 13 de octubre de 1964*, 13380-13381.  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-18072](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-18072)

Decreto 19/2022, de 25 de febrero, del Consell, de creación de la Escuela oficial de idiomas virtual valenciana. *Diario Oficial de la Generalidad Valenciana*, *9293, de 08 de marzo de 2022*, 14349-24350.  
[https://dogv.gva.es/datos/2022/03/08/pdf/2022\\_1872.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/03/08/pdf/2022_1872.pdf)

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Boletín Oficial del Estado, *154, de 27 de junio de 1980*, 14633-14636.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

Ley 28/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado. Boletín Oficial del Estado, *169, de 16 de julio de 1981*, 16176-16177. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-15815>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado, *159, de 4 de julio de 1985*, 1-21.  
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, *238, de 4 de octubre de 1990*, 28927-28942.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Boletín Oficial del Estado, *278, de 21 de noviembre de 1995*, 33651-33665. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 10, de 12 de enero de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

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>

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 12 de diciembre de 2009, 104986-105031. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España. *Boletín Oficial del Estado*, 151, de 25 de junio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/06/24/12/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Orden JUS/1625/2016, de 30 de septiembre, sobre la tramitación de los procedimientos de concesión de la nacionalidad española por residencia. *Boletín Oficial del Estado*, 246, de 11 de octubre de 2016, 72058-72071. <https://www.boe.es/eli/es/o/2016/09/30/jus1625>

Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 10 de septiembre de 1988, 26964-26964. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1988-21208>

Real Decreto 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOCE. *Boletín Oficial del Estado*, 183, de 31 de julio de 2003, 29783-29786. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-15366>

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de las nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria de la citada ley. *Boletín Oficial del Estado*, 53, de 02 de marzo de 2007, 1-46. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-4372>

Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la LOE. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 23 de diciembre de 2017, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2017/BOE-A-2017-15367-consolidado.pdf>

Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 12 de enero de 2019, 2260-2268. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-317](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-317)

Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de

30 de septiembre de 2020, 82212-82224.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-11417>

Real Decreto 270/2022, de 12 de abril, por el que se modifica el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de las nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley, aprobado por Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. *Boletín Oficial del Estado*, 88, de 13 de abril de 2022, 51513-51521.  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-6048>

Real Orden, de 2 de enero de 1911, para la organización de la Escuela Central de Idiomas, *La Gaceta*, 2, 29-44. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1911/01/02/pdfs/GMD-1911-2.pdf>

## **Anexos**

## Anexo I: Cartel de invitación a la encuesta



**Proyecto de  
investigación ELEOI**

**La enseñanza de español  
para extranjeros en las  
Escuelas Oficiales de Idiomas**



<https://forms.office.com/e/WDeiVvW8N3>



Desde 01/02/23 hasta 30/04/23

**José Ángel Tejero López**  
Docente e Investigador UCJC  
[Jangel.tejero@ucjc.edu](mailto:Jangel.tejero@ucjc.edu)

**Universidad  
Camilo José Cela**

## Anexo II: Cartel de invitación a las entrevistas

A photograph of two women sitting at a table in a bright, modern office setting. The woman on the left has curly hair and is wearing a white short-sleeved shirt. She is looking down at a laptop and some papers on the table. The woman on the right has long dark hair and is wearing a yellow long-sleeved shirt. She is looking towards the first woman. The background shows large windows with a view of greenery.

**Proyecto de investigación ELEOI**

Participa en las entrevistas

↓ ↓ ↓

<https://forms.office.com/e/ueRwA8KZWp>



📅 Fechas: 01/06 - 30/09 de 2023

🕒 Duración: 10-15 minutos

🌐 Medio: Microsoft Teams

José Ángel Tejero López  
Jangel.tejero@ucjc.edu

 Universidad Camilo José Cela  
SEK EDUCATION GROUP

### Anexo III: Modelo de la encuesta

<b>La enseñanza de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas</b>
<p><b>Presentación:</b></p> <p>Se le invita a participar en el proyecto de investigación ELEOI de la Universidad Camilo José Cela, cuyos objetivos se basan en analizar los cursos de español para extranjeros en las EOI como vía de integración lingüística de la población inmigrante.</p> <p>Si tiene dudas sobre el estudio, puede leer detenidamente la memoria del proyecto, la hoja de información al participante y el consentimiento informado. Toda la documentación ha sido aprobada por el Comité Ético de Investigación (CEI-UCJC). Asimismo, estamos a su disposición para brindar cualquier otra información que necesite.</p> <p>¡Muchas gracias por su colaboración!</p>
<b>Sección 1: “Escuelas Oficiales de Idiomas”</b>
1. Indique el número del centro
2. Indique la comunidad o ciudad autónoma del centro
3. Indique el código del centro
4. Indique el año de creación del centro
5. Indique qué idiomas se pueden estudiar en el centro
6. Indique el número de cursos o grupos que hay abiertos actualmente
7. Indique el número total de docentes que hay en el centro
8. Indique el número total de estudiantes que hay en el centro
9. Indique el número total de estudiantes con nacionalidad ucraniana que hay en el centro
10. Indique si alguna vez el centro ha colaborado con organizaciones implicadas en la integración de inmigrantes, refugiados, solicitantes de protección internacional o personas apátridas
<b>Sección 2: “Cursos de español para extranjeros”</b>

11. Indique el año de creación del departamento de español				
12. Indique el número total de cursos o grupos de ELE que hay abiertos actualmente				
13. Indique el número total de docentes de ELE que hay en el centro				
14. Indique el número total de estudiantes de ELE que hay en el centro				
15. Indique el rango de edad más común en los estudiantes de ELE	16-20 años	31-35 años		
	21- 25 años	36-40 años		
	26-30 años	+40 años		
16. Indique los niveles de cursos de ELE que hay en el centro: A1; A2; B1; B2; C1; C2				
17. Indique si hay cursos de ELE en niveles intermedios y señale qué nivel				
18. Indique el rango de nivel más solicitado en los cursos de ELE	A1-A2	B1-B2	C1-C2	
19. Indique las procedencias más comunes de los estudiantes de ELE				
20. Indique si el centro prevé implementar la modalidad virtual en cursos de ELE				
<b>Sección 3: “ELEOI (Español como Lengua Extranjera); (Escuelas Oficiales de Idiomas)”</b>				
21. Indique hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación (Escala Likert)				
Completamente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutral	Algo de acuerdo	Completamente de acuerdo
21.1. Hay un bajo porcentaje de cursos de ELE en las EOI				
21.2. Los usuarios matriculados en cursos de ELE en las EOI están en auge y así seguirán				
21.3. Resulta necesario constituir más cursos de ELE en las EOI				
21.4. Existen muchos impedimentos en la creación de cursos de ELE en las EOI				

<b>21.5.</b>	Es necesario impulsar la modalidad virtual en los cursos de ELE
<b>21.6.</b>	Las EOI están capacitadas para atender a la población inmigrante
<b>21.7.</b>	La creación de cursos de ELE favorece la integración de la población inmigrante
<b>21.8.</b>	Una mayoría de la población inmigrante acude a otras instituciones para cursar ELE
<b>21.9.</b>	Mi centro colabora con otras EOI y organizaciones para impulsar cursos de ELE
<b>21.10.</b>	Las programaciones, recursos, materiales y evaluaciones de los cursos de ELE en las EOI son adecuadas y efectivas
<b>22.</b>	<p><b>Consentimiento informado:</b> (Sí – No)</p> <p>AVISO LEGAL: He leído la Hoja de Información al Participante (HIP) y el Consentimiento Informado (CI) y autorizo que mis datos sean tratados conforme a las leyes actuales de protección de datos, especialmente al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de éstos, en adelante RGPD y Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPD). El responsable del Tratamiento de los datos (UCJC), en cumplimiento del citado RGPD, le informa que si participa en este estudio sus datos personales serán tratados por el equipo investigador exclusivamente para los fines que usted autorice al firmar la hoja de consentimiento. También podrán acceder a los datos autoridades competentes y los miembros del comité ético, si lo considerasen necesario para supervisar la realización del estudio. No será posible identificarle a usted a través de las comunicaciones que pudiera generar este estudio. Usted es el responsable de la veracidad y corrección de los datos que nos entrega y tiene la facultad de ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y de oposición de sus datos de acuerdo con lo dispuesto en la normativa en materia de protección de datos. Para ejercerlos, deberá dirigirse por escrito al Investigador responsable a la siguiente</p>

dirección de correo electrónico [jangel.tejero@ucjc.edu](mailto:jangel.tejero@ucjc.edu), adjuntando una fotocopia de su documento nacional de identidad o equivalente. En caso de no estar de acuerdo con el tratamiento de datos realizado o considerar vulnerados sus derechos, tiene derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de datos ([www.agpd.es](http://www.agpd.es))

## Anexo IV: Modelo de entrevista para los profesionales de las EOI

Comunidad Autónoma:	Nombre EOI:
Fecha:	Método entrevista: <b>online</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saludo y presentación</b></li> </ul> <p>Hola, gracias por dedicar tiempo para esta entrevista del proyecto ELEOI. Se analiza la enseñanza de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) como vía de integración lingüística de la población inmigrante”. Me interesa especialmente la colaboración que desde su organización se lleva o puede llevarse a cabo en este contexto.</p> <p>El objetivo de esta entrevista es conocer su perspectiva desde un enfoque cualitativo sobre la implicación de su departamento-EOI con la integración lingüística. Se van a explorar la viabilidad de proyectos conjuntos en este ámbito.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Colaboraciones actuales o anteriores con las ONG</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Podría describir brevemente si hay colaboración existente entre su EOI y otros organismos en materia de integración lingüística o acuerdos para el aprendizaje del idioma?</li> <li>2. ¿Qué tipo de proyectos, eventos o actividades han llevado a cabo en su EOI hasta la fecha?</li> <li>3. ¿Cuáles han sido los resultados generales de estas colaboraciones o intentos de colaboración?</li> </ol>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dificultades y obstáculos observados</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Según su experiencia personal, ¿cuáles son los principales obstáculos que surgen al intentar colaborar con otros organismos en contextos de aprendizaje</li> </ol>	

lingüístico? ¿y los desafíos que observa?

5. ¿Qué aspecto o aspectos de la colaboración considera que son muy difíciles de abordar?
6. ¿Piensa que su EOI está capacitada para encargarse de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje del español que necesitan inmigrante, refugiados y personas apátridas?

- **Viabilidad de proyectos conjuntos**

7. Desde su perspectiva, ¿sería viable el desarrollo de proyectos conjuntos entre su EOI y otros organismos (Organizaciones de Acogida, Centros de Adultos, Instituto Cervantes...)
8. ¿Qué tipo de proyectos, acuerdos y actividades consideraría relevantes y efectivos para este propósito? (integración lingüística de inmigrantes, refugiados y personas apátridas)

- **Apoyos y recursos necesarios**

9. ¿Qué recursos o apoyo sería necesario para canalizar estas colaboraciones? ¿Se necesitan ayudas gubernamentales (nacionales o autonómicas) o sería posible colaborar sin este soporte?
10. ¿Hay alguna otra consideración o aspecto importante que desee mencionar sobre la colaboración de su EOI con otros organismos en materia de integración lingüística de la población inmigrante?

- **Agradecimiento y cierre**

Muchas gracias por compartir su perspectiva y conocimientos sobre este tema.

Agradezco mucho sus aportaciones, pues, son de gran valor para este proyecto de investigación.

¿Hay algo más que le gustaría agregar o cualquier otra pregunta que desee hacerme?

Puede mantenerse en contacto conmigo para saber más acerca del proyecto ELEOI.

¡Muchas gracias!

## Anexo V: Modelo de entrevista para los profesionales de las ONG

Organización:	Cargo:
Fecha:	Método entrevista: <b>online</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saludo y presentación</b></li> </ul> <p>Hola, gracias por dedicar tiempo para esta entrevista del proyecto ELEOI. Se analiza la enseñanza de ELE en las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) como vía de integración lingüística de la población inmigrante”. Me interesa especialmente la colaboración que desde su organización se lleva o puede llevarse a cabo en este contexto.</p> <p>El objetivo de esta entrevista es conocer su perspectiva desde un enfoque cualitativo sobre la colaboración de su organización con las EOI, así como explorar la viabilidad de proyectos conjuntos en este ámbito.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Colaboraciones actuales o anteriores con las EOI</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Podría describir brevemente si hay colaboración existente entre su organización y las EOI en materia de integración lingüística o acuerdos para el aprendizaje del idioma?</li> <li>2. ¿Qué tipo de proyectos, eventos o actividades han llevado a cabo con las EOI hasta la fecha?</li> <li>3. ¿Cuáles han sido los resultados generales de estas colaboraciones o intentos de colaboración?</li> </ol>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dificultades y obstáculos observados</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Según su experiencia personal, ¿cuáles son los principales obstáculos que surgen al intentar colaborar con las EOI en contextos de aprendizaje lingüístico? ¿y los desafíos que observa?</li> <li>5. ¿Qué aspecto o aspectos de la colaboración con las EOI considera que son muy difíciles de abordar?</li> </ol>	

<p>6. ¿Piensa que podría encargarse una EOI de todo el proceso de adquisición y aprendizaje del español contemplado en su organización?</p>
<p>• <b>Viabilidad de proyectos conjuntos</b></p> <p>7. Desde su perspectiva, ¿sería viable el desarrollo de proyectos conjuntos entre su organización y las EOI?</p> <p>8. ¿Qué tipo de proyectos, acuerdos y actividades consideraría relevantes y efectivos para este propósito? (integración lingüística de inmigrantes y refugiados)</p>
<p>• <b>Apoyos y recursos necesarios</b></p> <p>9. ¿Qué recursos o apoyo sería necesario para canalizar estas colaboraciones? ¿Se necesitan ayudas gubernamentales (nacionales o autonómicas) o sería posible colaborar sin este soporte?</p> <p>10. ¿Hay alguna otra consideración o aspecto importante que desee mencionar sobre la colaboración de su organización con las EOI en materia de integración lingüística de la población inmigrante?</p>
<p>• <b>Agradecimiento y cierre</b></p> <p>Muchas gracias por compartir su perspectiva y conocimientos sobre este tema. Agradezco mucho sus aportaciones, pues, son de gran valor para este proyecto de investigación.</p> <p>¿Hay algo más que le gustaría agregar o cualquier otra pregunta que desee hacerme? Puede mantenerse en contacto conmigo para saber más acerca del proyecto ELEOI.</p> <p>¡Muchas gracias</p>

## Anexo VI: Compromiso Escrito del Investigador Participante (CEIR)



### COMPROMISO ESCRITO DEL INVESTIGADOR RESPONSABLE

**Título del Proyecto:**

La Enseñanza de Español para Extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas (ELEOI)

**Investigador Responsable:** José Ángel Tejero López

**Facultad:** Facultad de Educación

**Departamento:** EID-UCJC

Por la presente, el solicitante declara:

- que toda la información que figura en la documentación presentada es veraz.
- comprometerse a tomar en consideración todas las modificaciones sustanciales que para este Proyecto sean propuestas por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Camilo José Cela (CEI-UCJC).
- comprometerse a no modificar los protocolos experimentales y a solicitar una nueva autorización en caso de modificación.
- comprometerse a informar al CEI-UCJC, por las vías establecidas por el mismo, de cualquier modificación relevante (cambio de algún objetivo del estudio, del responsable del proyecto, en la toma o uso de las muestras), acontecimiento adverso o incidente que pudiese producirse durante el período de estudio y que afecte a la decisión final del Comité.
- comprometerse a informar al CEI-UCJC en el momento de finalización del Proyecto evaluado por el mismo.
- comprometerse a enviar al Vicerrectorado de Innovación el informe final de resultados.
- que no comenzará ninguno de los estudios o ensayos del proyecto hasta su completo y definitivo informe favorable por parte del CEI-UCJC.
- conocer los principios éticos y normas legales que rigen la investigación con sujetos humanos y muestras de origen biológico y comprometerse a respetar dichos principios y normas al realizar el Proyecto experimentos propuestos.

Si cualquiera de las anteriores condiciones se viese incumplida, entiendo que el CEI-UCJC puede paralizar o modificar el Proyecto en curso

Madrid, a 12 de septiembre de 2022

Fdo: José Ángel Tejero López  
DNI: 47345436M

## Anexo VII: Consentimiento Informado (CI)

### CONSENTIMIENTO INFORMADO (CI)

Yo ..... he recibido de José Ángel Tejero López información clara sobre el estudio “La enseñanza de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid (ELEOIM)” a cargo de los investigadores indicados en la hoja de información de la Universidad Camilo José Cela, y en el que voluntariamente quiero participar.

- Declaro que he leído la Hoja de Información al Participante (HIP) sobre el estudio citado.
- Se me ha entregado una copia de la Hoja de Información al Participante (HIP) y una copia de este Consentimiento Informado (CI), fechado y firmado.
- He tenido el tiempo y la oportunidad para realizar preguntas y plantear las dudas que poseía. Todas las preguntas fueron respondidas a mi entera satisfacción.
- Se me ha asegurado que se mantendrá la confidencialidad de mis datos.

En consecuencia, doy mi consentimiento para la participación en el estudio propuesto.

- Doy mi consentimiento para el almacenamiento de mis datos personales en el lugar y condiciones indicadas en la HIP.
- Doy mi consentimiento para que el equipo me vuelva a contactar con posterioridad.
- Doy mi consentimiento para el uso de mis datos personales con fines distintos a la investigación según lo explicado en la HIP.

En el caso de los sujetos participantes menores de edad, hago constar que he explicado las características y el objetivo del estudio y que el menor ha sido informado de acuerdo a sus capacidades y que no hay oposición por su parte. Asimismo, se considera que los menores participantes en este estudio podrán firmar su asentimiento debido a su edad y madurez.


Firmo por duplicado quedándome con una copia.

Fecha:

Fecha: 12 de septiembre de 2022

Firma del participante

Firma del investigador responsable



## Anexo VIII: Hoja de Información al participante (HIP)

### HOJA DE INFORMACIÓN AL PARTICIPANTE (HIP)

Se le invita a participar en un estudio de investigación denominado “La enseñanza de español para extranjeros en las Escuelas Oficiales de Idiomas (ELEOI)”. Le rogamos lea detenidamente esta información y consulte cualquier duda que pueda tener antes de firmar el consentimiento informado. Tómese su tiempo antes de decidir sobre su participación y consulte con otras personas si lo desea.

- **Investigador responsable:** José Ángel Tejero López
- **Cargo:** Investigador predoctoral y docente en el máster de enseñanza de español como lengua extranjera (MEELE)
- **Facultad:** Educación UCJC
- **Datos de contacto:** [jangel.tejero@ucjc.edu](mailto:jangel.tejero@ucjc.edu) / 648646272

El proyecto pretende explorar y analizar los cursos de español como lengua extranjera en las Escuelas Oficiales de Idiomas como ruta viable y efectiva para fomentar la integración lingüística de la población inmigrante.

1. Fase cuantitativa. Consiste en la realización de un breve cuestionario online a través de un enlace o código QR mediante Microsoft Forms. Son preguntas sencillas que no precisan la obtención de datos especialmente protegidos o vulnerables. La duración estimada para completar la encuesta es de 8 minutos.
2. Fase cualitativa. Consiste en la realización de una breve entrevista online (véase el modelo) de unos 10-15 minutos. Son preguntas sencillas que no precisan la obtención de datos especialmente protegidos o vulnerables. La entrevista puede ser grabada para el posterior análisis de datos, pero los datos personales serán anonimizados.

Todos los datos personales serán tratados conforme a las leyes actuales de protección de datos, especialmente al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de éstos, en adelante RGPD y Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPD). El responsable del Tratamiento de los datos (UCJC), en cumplimiento del citado RGPD, le informa que si participa en este estudio sus datos personales serán tratados por el equipo investigador exclusivamente para los fines que usted autorice al firmar la hoja de consentimiento. También podrán acceder a los datos autoridades competentes y los miembros del comité ético, si lo considerasen necesario para supervisar la realización del estudio. No será posible identificarle a usted a través de las comunicaciones que pudiera generar este estudio. Usted es el responsable de la veracidad y corrección de los datos que nos entrega y tiene la facultad de ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y de oposición de sus datos de acuerdo con lo dispuesto en la normativa en materia de protección de datos. Para ejercerlos, deberá dirigirse por escrito al Investigador responsable a la siguiente dirección de correo electrónico [jangel.tejero@ucjc.edu](mailto:jangel.tejero@ucjc.edu), adjuntando una fotocopia de su documento nacional de identidad o equivalente. En caso de no estar de acuerdo con el tratamiento de datos realizado o considerar vulnerados sus derechos, tiene derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de datos ([www.agpd.es](http://www.agpd.es)).

## Anexo IX: Ejemplo de transcripción sintetizada de entrevista a una ONG

<b>Modelo de entrevista a una ONG</b>
<p><b>Entrevistador</b></p> <p>Mi nombre es José Ángel, soy investigador y profesor en la Universidad Camilo José Cela y estoy llevando a cabo el proyecto de ELEOI. Por este motivo he tenido el placer de invitarte a colaborar y, sin más dilación, te invito a hacer una breve presentación de quién eres y qué labor realizas.</p>
<p><b>Entrevistado/a</b></p> <p>Bueno pues nosotras somos de _____, y yo soy técnica referente a nivel estatal del servicio de aprendizaje del idioma. Atendemos a personas solicitantes de asilo, refugiadas, apátridas que entran en el sistema de acogida del Ministerio de Inclusión. Nuestra misión es ofrecerles clases de español o de idiomas cooficiales, y no solo clases, sino también otro tipo de actividades. Realizamos un concurso de relatos, hemos realizado manuales para lectoescritura y cositas así. Aparte llevamos el itinerario lingüístico y, bueno, nos llegan desde personas que no saben escribir, hasta personas con estudios y que hablan un montón de idiomas...</p>
<p><b>Entrevistador</b></p> <p>¡Genial! Dentro de esa amplia labor que realizáis, ¿habéis contemplado o habéis realizado alguna colaboración con alguna EOI en materia de enseñanza de español? No me refiero solo a proyectos, sino también a actividades como las que comentabas.</p>
<p><b>Entrevistado/a</b></p> <p>Pues en principio no, no hemos realizado así ninguna actividad destacable. Sí ha habido intentos de comunicación, de colaboración, pero al final no han surgido por lo que sea. Sí que lo contemplamos. De hecho, cuando llegó esta entrevista fue mira, ¡qué bien!</p>
<p><b>Entrevistado/a</b></p> <p>Nuestra principal dificultad con las personas que atendemos es que en el sistema de acogida están un tiempo determinado: 18 o 24 meses. Entonces, nuestra intención es, una vez que</p>

no podamos atenderlos nosotras, se puedan integrar en los recursos públicos, es decir, en lo que entran las EOI.

**Entrevistador**

¿Y destacarías alguna dificultad para materializar esto?

**Entrevistado/a**

Nos encontramos con algunas dificultades y la voluntad de colaborar. Hay que ver cómo solventar las dificultades de una matrícula de las EOI. Lo que sí hemos colaborado entre comillas es en apoyar a personas a inscribirse en las EOI.

**Entrevistador**

¿Qué obstáculos habéis encontrado al matricular a vuestros estudiantes en las EOI?

**Entrevistado/a**

Pues los dos obstáculos no son tanto el nivel, como la gestión, o sea, la burocracia para matricularse. No sé si será igual en todas las Comunidades Autónomas, pero en Valencia hasta hace poco la web era muy farragosa y complicada. Esto de que haya prematrícula, luego matrícula... se entiende, pero es también complejo para las personas que atendemos. Tenemos muchas personas que las competencias digitales son muy bajitas. Luego, a veces, la atención es presencial y en otros casos no se puede acudir.

**Entrevistador**

¡Claro! Me imagino

**Entrevistado/a**

Luego, otra gran dificultad es que no podemos prever cuando la gente acaba nuestros programas, si diciembre, marzo o diciembre. Entonces claro, estos plazos estrictos imposibilitan la incorporación continúa en las EOI a través de una prueba de nivel o lo que sea, y es realmente difícil. Podemos derivar mucha más gente a las EOI porque con la burocracia podemos ayudarles, pero con estos plazos...eso es lo principal.

**Entrevistador**

¡Muy bien! ¿Crees que sería viable que las EOI se ocupen del proceso de enseñanza desde un primer momento u optas por ocuparos del primer contacto y la inmersión lingüística inicial, y luego derivar al alumnado?

**Entrevistado/a**

Pues se podría, pero es complejo. Lo primero porque nosotras seguimos lo que marca el sistema de acogida. Entonces tenemos cursos de 20 horas a la semana, otros de 15 horas y otros de 10; serían más horas de las que se suelen hacer en las EOI. Yo no digo que sean las idóneas, pero esto lo marca el Ministerio y tenemos que cumplirlo así.

**Entrevistador**

¡Ajá, claro!

**Entrevistado/a**

Luego, aparte de eso, la formación del profesorado, porque es muy importante y esto no es una clase típica de español para extranjeros. Siempre pongo el mismo ejemplo porque cómo vas a tratar el tema de dónde fuiste el año pasado de vacaciones, si la mayoría no entiende ese concepto y nunca han ido. Luego, la gente viene con un duelo migratorio que nunca se sabe cuándo acaba, los posibles problemas psicológicos o sanitarios...

**Entrevistado/a**

Por otra parte, el nivel de estudio es muy diferente también y hay que saber adaptarse. Hablo de la formación del profesorado porque vas a tener gente que no ha ido nunca a clase. Entonces, las clases formales de las EOI chocarían un poco; hay gente que no tiene hábitos de estudio, ni sabe cómo tiene que sentarse, ni pedir el turno de palabra, ni pedir permiso para ir al baño...

**Entrevistador**

Claro, claro, esos aspectos también habría que tenerlos en cuenta.

**Entrevistado/a**

También el trato de los temas que pueden llevar a conflictos como creencias, tradiciones, culturas, religiones... pues todas las nacionalidades van juntas. Se priorizan, por ejemplo,

familias monoparentales, que se facilite el horario para las madres o que puedan acudir a las clases con sus bebés o hijos pequeños. No sé si esto se permitiría en las EOI. También el tema de género y demás, ya que hay personas que están huyendo de sus países por su orientación sexual... o también la cantidad de personas que tienen dificultad para leer o escribir, porque, a lo mejor no comparten el mismo alfabeto.

**Entrevistado/a**

Esa formación del profesorado es esencial. Nosotras, desde las organizaciones, estaríamos encantados de hacer como una formación ¿no? Entonces, yo creo que, siendo realistas y a corto plazo, apostaría más por hacer algo complementario, como clases o talleres de conversación, cosas así que serían más asumibles por las EOI.

**Entrevistador**

Terminando en este caso con las posibles colaboraciones, ¿crees que sería necesario contar con recursos y apoyos, ya sean de nivel nacional o autonómico?

**Entrevistado/a**

¡Claro! Yo creo que sí, que sería fundamental contar con el apoyo de las instituciones. Primero, que ayudaran con la difusión, que difundieran, por ejemplo, los cursos de español para inmigrantes y refugiados en las EOI. Obviamente lo ideal sería que fueran gratuitos o que subvencionaran matriculas, o que hicieran un descuento. Y luego, el tema de los recursos materiales, como material escolar o manuales.

**Entrevistador**

Sí, falta como canalizar esa comunicación y que la información pueda difundirse entre todos, ¿no?

**Entrevistado/a**

Exacto, abrir vías de comunicación entre entidades y tal, y detectar los agentes clave, y que nos ayuden a ponernos en contacto entre todos.

**Entrevistador**

Pues sí, ¿quieres añadir algo más? Yo creo que hemos ido abordando todos los temas poco

a poco.

**Entrevistado/a**

Pues nada, que nosotras estaríamos encantadas de colaborar con las EOI en todas las comunidades autónomas y que, bueno, nos envíes cuando esté acabado el estudio, que es súper interesante.

**Entrevistador**

Sí, por supuesto, compartiremos todos los resultados y muchísimas gracias una vez más por vuestro tiempo y por participar en este proyecto. Estamos en contacto de todas formas.

**Entrevistado/a**

Nada, igualmente muchas gracias.

## Anexo X: Ficha de análisis de la entrevista a una ONG

### Modelo de una ficha de análisis de la entrevista a una ONG

<b>Datos</b>	
Fecha	23 de junio de 2024
Hora	10:00am (Madrid)
Lugar	En línea (Microsoft Teams)
Cargo entrevistado/a	Técnico lingüístico a nivel estatal
Duración total (h/m/s)	0h 30m 25s
Extensión automatizada	25 páginas y 5.273 palabras
Extensión sintetizada	5 páginas y 1.147 palabras (Anexo 1X)
<b>Síntesis general</b>	<p>Se encargan de ofrecer clases de español, actividades y talleres para personas solicitantes de asilo, refugiadas y apátridas, adaptando los itinerarios lingüísticos a las necesidades individuales de cada uno, teniendo en cuenta diversos factores como el duelo migratorio y las diferencias culturales. Se mencionan dificultades para colaborar con las EOI, tales como la burocracia y los plazos de inscripción, y se muestra interés en posibles colaboraciones con la implementación de actividades complementarias. Por su parte, se discute la posibilidad de una mayor colaboración entre esta ONG y las EOI para la derivación educativa del estudiantado migrante. Para ello, ha de considerarse la necesidad de una formación específica para el profesorado de las EOI, así como el apoyo institucional para facilitar inscripciones y proveer recursos. Finalmente, se resalta que tal colaboración beneficiaría la integración lingüística de los inmigrantes y estarían dispuestos a ofrecer formación a profesores de las EOI sobre cómo atender a este colectivo.</p>
<b>Síntesis desglosada</b>	

- 
1. Se ofrece el aprendizaje de idioma español a personas en el sistema de acogida, incluyendo actividades y talleres, adaptando los itinerarios lingüísticos a las necesidades individuales y la diversidad del alumnado, desde personas no escolarizadas hasta multilingües.
  2. A pesar de que ha habido intentos de colaboración con las EOI, no se han materializado actividades conjuntas, identificando como principales obstáculos la burocracia para matricularse y los plazos fijos de admisión, que no coinciden con los tiempos del sistema de acogida.
  3. Las EOI siguen un modelo regular y formal basado en el MCER, lo que les impide ser flexibles y adaptarse a las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes; se requiere una formación específica del profesorado y recursos complementarios.
  4. Se sugiere como posibles colaboraciones, a corto plazo y siendo realistas, el ofrecimiento de clases de conversación o talleres complementarios, facilitando así la transición a los recursos públicos una vez el estudiantado finalice su programa en las ONG. Además, estarían dispuestos a facilitar formación específica a los profesionales de las EOI.
  5. Se necesitaría el apoyo de instituciones para difundir la oferta de cursos para refugiados en las EOI, subvencionar matrículas, facilitar recursos materiales y potenciar la comunicación entre EOI y las ONG.
-

## Anexo XI: Ejemplo de transcripción sintetizada de una entrevista a una EOI

<b>Modelo entrevista de una EOI</b>
<p><b>Entrevistador</b></p> <p>Mi nombre es José Ángel, soy investigador y profesor en la Universidad Camilo José Cela y estoy llevando a cabo el proyecto de ELEOI. Por este motivo he tenido el placer de invitarte a colaborar y, sin más dilación, te invito a hacer una breve presentación de quién eres, dónde trabajas y qué labor realizas.</p>
<p><b>Entrevistado/a</b></p> <p>Soy _____, actualmente funcionaria de carrera con destino definitivo en la EOI de _____. Soy una persona que ha dejado su vida por sacarse la plaza en las EOI, precisamente por el tema de la integración. Yo lo que quería era ayudar a inmigrantes a integrarse, no enseñar español, porque me gusta mucho la lengua, pero no tanto para dedicarme a ello toda la vida.</p>
<p><b>Entrevistador</b></p> <p>Genial, pues en esa misma línea, ¿me podrías comentar si actualmente tenéis algún proyecto de colaboración o habéis tenido con ONG que se dedican también a la integración lingüística?</p>
<p><b>Entrevistado/a</b></p> <p>Recientemente hemos estado colaborando activamente con las asociaciones de ucranianos. Somos una de las pocas EOI a las que la Consejería nos concedió 4 docentes más para responder a las necesidades de los refugiados de guerra, y seguimos pidiendo más...</p>
<p><b>Entrevistador</b></p> <p>¿Estos refugiados vienen amparados por alguna organización?</p>
<p><b>Entrevistado/a</b></p> <p>Sí, sí, aunque el caso de Torreveja es un poco particular porque tenemos inmigrantes aquí</p>

asentados desde hace muchísimos años: ucranianos y rusos. Entonces, nos pusimos en contacto con la Consejería, el Ayuntamiento y las asociaciones de ucranianos.

**Entrevistado/a**

Y sí, que es una pena, porque estábamos triplicando los medios; por un lado, las asociaciones, por otro, las escuelas de adultos y, también por otro Cruz Roja que ha tenido un papel principal.

**Entrevistador**

Perfecto, imagino que esos cursos que comentas son de régimen oficial, igual que los otros que se ofertan en el ámbito curricular de las EOI.

**Entrevistado/a**

En efecto, nos concedieron tanto aquí como en Benidorm y Alicante grupos no curriculares para que pudieran tener una integración de urgencia. Y bueno, ya estamos intentando que se perpetúen y se les dé la oportunidad de continuar de manera oficial.

**Entrevistador**

¿En este tipo de cursos extracurriculares hay heterogeneidad en cuanto a procedencias, lenguas maternas, o solo son refugiados ucranianos y rusos por la guerra?

**Entrevistado/a**

Sí, los cursos excepcionales son refugiados principalmente, pero estamos intentando ayudar a unos refugiados de guerra dándoles menos derechos que a los alumnos de cursos oficial, lo que no tiene ningún sentido.

**Entrevistador**

Claro, puedo imaginarme. ¿Qué obstáculos y dificultades encontráis a la hora de estrechar lazos con las organizaciones e intentar abrir y pedir más cursos de estas características?

**Entrevistado/a**

A ver, principalmente la falta de grupos, o sea, tenemos en condiciones normales una media de 400 alumnos que se quedan sin poder acceder a las EOI porque no tenemos

grupos suficientes.

**Entrevistado/a**

Si nos dieran todos los grupos que necesitamos podríamos cubrir la demanda, porque los inmigrantes empiezan con Cruz Roja o con escuelas de adultos, pero llega un momento en que quieren aprender de manera normativa y conseguir un título oficial. Y claro, necesitamos más plazas y no hay comunicación, no tenemos comunicación directa con las ONG.

**Entrevistador**

Claro, quizás la falta de comunicación sea una dificultad a tener en cuenta para favorecer las colaboraciones.

**Entrevistado/a**

Igual que con el Instituto Cervantes. Ellos tienen muchísimo apoyo y promoción, pero a nosotros a veces ni nos reconocen el título de A2, que es tan válido para la nacionalidad como el suyo, ¿eh? Y para el test de cultura los derivamos al Instituto Cervantes, porque por alguna extraña razón nosotros no podemos administrarlo cuando sí deberíamos poder.

**Entrevistador**

Sí, sí, los títulos oficiales de las EOI por ley son igual de válidos para el procedimiento de la nacionalidad...

**Entrevistado/a**

Exacto, y nosotros con la prueba de cultura no podemos, que somos los especialistas. Somos los grandes olvidados porque todo el mundo conoce las EOI en cuanto a alemán, inglés, francés, pero cuando digo que soy profesora de español la gente alucina; estamos invisibilizados totalmente.

**Entrevistador**

¿Qué oportunidades de colaboración y cómo ves el futuro en la línea de todo lo que hemos ido hablando?

**Entrevistado/a**

A ver, lo que queremos es poder integrar a la gente porque hacemos un papel social fundamental, y de cara a otras instituciones, por supuesto, colaborar y tener una comunicación con todas. Está claro que Cruz Roja hace un papel de primera bienvenida y acogida, mucho más de campo y de batalla que nosotros, que apoyamos a gente en una segunda fase. Entonces, creo que es primordial la comunicación y que trabajemos todos a una.

**Entrevistador**

También juega un papel fundamental la falta de recursos y de apoyo a la hora de la integración, porque las organizaciones se adaptan mucho a las necesidades individuales de cada estudiante, y se comenta que quizás en muchas EOI esto no sea así.

**Entrevistado/a**

Lo intentamos, o sea, de verdad, yo no tengo alumnos, tengo hijos. No te imaginas hasta qué punto nos involucramos y damos refuerzo externo si no pueden seguir con el ritmo del grupo.

**Entrevistador**

Ya, me consta, y también me he encontrado con profesorado que admite no estar preparado para ocuparse del proceso inicial de inmersión cuando es necesaria la alfabetización, la lectoescritura, y se carece de recursos y conocimientos para ello.

**Entrevistado/a**

Sí, te quería añadir que, por supuesto, nosotros no podemos dedicarnos a la alfabetización, pero sí que intentamos cubrir de otras maneras, por ejemplo, intentar abrir un grupo de lectoescritura de forma extracurricular.

**Entrevistador**

¡Genial, Muy bien! Creo que hemos ido abordando todos los temas. No sé, si os gustaría contar con más apoyo para poder llevar a cabo más colaboraciones en materia de integración.

**Entrevistado/a**

¿Qué nos gustaría? Pues tener más apoyo institucional y que nos dieran más medios, evidentemente, para poder dar acogida a todos los alumnos que quieren estudiar, igual que en otros idiomas como alemán hay plazas...

**Entrevistador**

Perfecto. ¿Te gustaría añadir algo más?

**Entrevistado/a**

Nada que muchas gracias por visibilizar nuestro trabajo, aquí estoy para lo que queráis, de verdad, un placer. Gracias.

**Entrevistador**

Igualmente, un placer y muchísimas gracias. Seguimos hablando, ¿vale? Chao.

## Anexo XII: Ficha de análisis de la entrevista a una EOI

### Modelo de una ficha de análisis de la entrevista a una EOI

<b>Datos</b>	
Fecha	22 de agosto de 2023
Hora	09:00am (Madrid)
Lugar	En línea (Microsoft Teams)
Cargo entrevistado/a	Profesora de español funcionaria con destino definitivo
Duración total (h/m/s)	0h 18m 14s
Extensión automatizada	15 páginas y 3.572 palabras
Extensión sintetizada	5 páginas y 1.023 palabras (Anexo XI)
<b>Síntesis general</b>	<p>Se destaca la labor de integración lingüística para inmigrantes y refugiados que se realiza desde EOI de Torre vieja y otros centros. Por ejemplo, se aprecian colaboraciones recientes con asociaciones ucranianas debido a la guerra, aunque enfrentan dificultades como la falta de medios y la poca oferta de cursos para la gran demanda de plazas. De igual modo, se aboga por la necesidad de una mayor coordinación con otras entidades para atender las necesidades de estas personas. En aspiración de futuros proyectos, se reconoce la posibilidad de ofrecer cursos adaptados y conectar las fases de acogida que tienen otras organizaciones para fomentar la continuidad en la educación lingüística. En términos de apoyos necesarios, se necesita dar una mayor visibilidad a las EOI, así como el abastecimiento de todos los recursos posibles para atender la alta demanda de estudiantes.</p>
<b>Síntesis desglosada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esta profesional de las EOI se introdujo en ámbito laboral con la motivación de ayudar a inmigrantes a integrarse a través de la enseñanza del español. Por tanto, se aboga por alabar la dedicación y el compromiso que tiene la mayoría del</li> </ol>

---

profesorado de las EOI, a menudo yendo más allá de sus obligaciones oficiales.

2. Las EOI se perciben como una institución algo olvidada, a pesar de su papel relevante en la integración lingüística de inmigrantes y refugiados, y del fomento del plurilingüismo desde el sector educativo público. Se señala la necesidad de contar con más grupos y plazas para poder satisfacer la demanda de estudiantes de español en las EOI y mejorar su integración.
  3. La EOI de Torre Vieja ha colaborado recientemente con asociaciones de ucranianos, ampliando su oferta con grupos extracurriculares y docentes adicionales para atender la demanda de los inmigrantes y refugiados de guerra. Pese a estas recientes colaboraciones, existe una falta de comunicación entre organizaciones que resulta en la duplicación de esfuerzos y recursos.
  4. Los títulos de español de las EOI no siempre son reconocidos a pesar de su validez oficial, lo que genera confusión y dificultades para los estudiantes que buscan certificar su nivel de español y obtener la nacionalidad española.
  5. Se concluye la entrevista con un llamado a mejorar la situación actual con la esperanza de avanzar en el futuro para poder integrar de mejor manera a los inmigrantes y refugiados.
-

