

Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes

Instructor Training Needs for Teaching Spanish as a Foreign Language to Adult Migrants

Carmen María Toscano-Fuentes

Universidad de Huelva
Carmen.toscano@dfing.uhu.es

Helena Legaz-Torregrosa

Universidad de Gante
helena.legaztorregrosa@ugent.be

RESUMEN

Los Centros de Educación Permanente para personas adultas (CEPER) han experimentado un incremento de migrantes sin conocimiento de español, creando nuevas necesidades didácticas y metodológicas.

En este artículo se analizan los datos obtenidos a partir de un cuestionario dirigido a los docentes de educación permanente de Huelva y su provincia, con la finalidad de detectar las necesidades metodológicas específicas.

El estudio cualitativo de los contextos observados evidencia deficiencias, debido al déficit de formación inicial del profesorado y de materiales adaptados a las características particulares del alumnado. Asimismo, se observa una falta de atención específica en cuanto a aspectos socioculturales que favorezcan su integración social.

El artículo concluye con una reflexión sobre los aspectos fundamentales para el desarrollo de metodologías activas y el uso de materiales multimodales que puedan favorecer la atención al migrante de manera eficaz y significativa.

Palabras clave: Centros de Educación Permanente para personas adultas, migrantes adultos; necesidades formativas; multimodalidad

ABSTRACT

Adult Continuing Education Centers (ACEC) have experienced an increase in the number of migrants without knowledge of Spanish, creating new didactic and methodological needs.

This article analyses the data obtained from a questionnaire addressed to continuing education teachers in Huelva and its province, with the aim of detecting specific methodological needs.

The qualitative study of the contexts observed shows serious deficiencies, due to the shortage of training and materials adapted to the particular characteristics of the students. There is also a lack of specific attention to socio-cultural aspects that could support their social integration.

The article concludes with a reflection on the fundamental aspects for the development of active methodologies and use of multimodal materials that can improve the attention to migrants in an effective and meaningful way.

Keywords: Adult Continuing Education Centers, adult migrants, training needs, multimodality

1. INTRODUCCIÓN

La realidad migratoria actual y las necesidades formativas que conlleva están provocando un cambio en el contexto educativo, planteando nuevos retos tanto para el docente como para el discente. Desde una perspectiva lingüística, la población migrante llega a un país extranjero sin conocimiento previo de la lengua meta y siente la necesidad y el interés por aprenderla para integrarse en la sociedad.

Una de las posibilidades que ofrece la Junta de Andalucía es la matriculación en centros de Educación Permanente para personas adultas, conocidos como CEPER. Estas instituciones surgen de la necesidad de dar respuestas a mayores de 18 años con inquietudes y conocimientos previos muy diversos, pues oferta programas de lectoescritura a través del Plan Educativo de Formación Básica; prepara para la obtención de títulos oficiales o de acceso a otros niveles del sistema educativo; y fomenta la participación activa de la ciudadanía ofreciendo cursos de lengua extranjera, de tecnología, de cultura emprendedora o de interculturalidad.

Los migrantes matriculados en CEPER tienen un objetivo común: aprender la lengua y la cultura española lo antes posible, para poder así integrarse en la sociedad en la que viven. Sin embargo, dada la variedad sociolingüística y cultural de este alumnado, el profesorado se enfrenta a una serie de dificultades añadidas que debe solventar para que el resultado de la docencia tenga éxito.

El primer reto que se presenta en un aula de español como lengua extranjera (ELE) de estas características es la multiplicidad de perfiles y metas del alumnado, lo cual tiene una influencia directa en la motivación y la metodología de aprendizaje. Otra de las dificultades es la falta de cualificación del docente de Educación Permanente: en su mayoría maestros de Educación Primaria sin formación específica en enseñanza de ELE. Finalmente, la carencia de materiales adaptados a las características y necesidades del colectivo migrante se convierte en otro de los obstáculos que debe solventar el docente. De acuerdo con Reyes-Torres y Bird (2015), el aprendizaje de una lengua adicional no sólo debe aportar a la formación personal y social del alumnado, sino que debe potenciar la capacidad de reflexión para comprender la realidad y poder expresar sus ideas. Desde el punto de vista del profesorado, el objetivo consiste en desarrollar tanto las destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) (Cassany y Castellá, 2010; Kucer, 2014; Núñez, 2018; Paesani et al., 2016) como las metalingüísticas (pensar con la finalidad de crear y transformar el conocimiento) (Kern, 2000). En otras palabras, no sólo enseñar la adquisición de la lectoescritura, sino la comunicación en todas sus perspectivas de producción e intercambio de significados.

Las consecuencias de estos desafíos en el aula de ELE se reflejan en la necesidad de transformar la perspectiva metodológica tradicional, trabajando las destrezas de

manera integrada (Kern, 2003; López-Sánchez, 2014; Paesani et al., 2016), así como desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico. El enfoque multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) favorece este cambio metodológico al incorporar formas de representación que no tenían cabida anteriormente y al ofrecer modos de significación de manera simultánea.

Ante estas dificultades surge la necesidad de observar en qué medida el profesorado de adultos migrantes conoce y lleva a la práctica nuevas alfabetizaciones actualmente necesarias, dadas las circunstancias concretas de los discentes procedentes de países diferentes, con necesidades e intereses muy diversos y con la ausencia de una lengua común que facilite la comunicación.

2. ALFABETIZACIÓN Y MULTIMODALIDAD

La literacidad se ha entendido de manera tradicional como la habilidad de aprender a leer y escribir en una lengua determinada; sin embargo, la realidad actual del mundo hiperconectado ha provocado la aparición de nuevas visiones de la literacidad. A la definición tradicional se le añaden las destrezas de interpretación y creación de significados derivados de los textos y sus distintas modalidades (Álvarez, 2010; Cassany y Castellá, 2010; Kern, 2000; Kucer, 2014; López-Sánchez, 2009; Mora, 2011; Núñez, 2018; Reyes-Torres, 2018).

En el contexto concreto de adultos migrantes, el Consejo de Europa, a través del proyecto *Linguistic Integration of Adult Migrants*, LIAM (Council of Europe, 2006), analizó la gran variedad de perfiles de adultos migrantes en función de los niveles de alfabetización, estableciendo una clasificación en cuatro categorías: desde los perfiles más vulnerables de personas no alfabetizadas, cuya lengua no es de tradición escrita o que no han recibido un nivel educativo básico (*no alfabetizado y prealfabetizado*); hasta adultos con una mínima educación general en lengua materna (*semi-alfabetizado*), o migrantes con distintos grados de alfabetización, capaces de leer y escribir (*alfabetizado*; diferenciando a su vez las características específicas de la escritura en lengua materna). En términos de niveles lingüísticos de acuerdo con el MCER, los cuatro grupos se engloban entre A0 y A1. Teniendo en cuenta esta realidad, se considera la oralidad como estado previo y puente hacia la lectoescritura y, por tanto, la metodología empleada difiere de las estrategias y los puntos de partida de la enseñanza de ELE en contextos alfabetizados.

Por otra parte, el concepto de *multimodalidad* de Kress y Van Leeuwen (2001), aporta una visión sobre el empleo de múltiples canales para la difusión de un mensaje, independientemente del soporte en el que se transmita. De esta forma, en la comunicación actual conviven distintos modos de significación: lingüístico, audiovisual, espacial..., que contribuyen como un todo integrado a la construcción del mensaje. Por lo tanto, para adquirir una plena competencia comunicativa es necesario comprender y manejar los recursos multimodales, que incluyen videos, música, imágenes, etc. (Botía y Marín, 2019; Naeb y Sosinski, 2020); y este tipo de material debe ser incorporado por el docente en el aula de ELE de manera eficaz, con el fin de mejorar la competencia lingüística e intercultural y potenciar la motivación y el desarrollo como ciudadano funcional en la cultura meta.

En este sentido, Areizaga (2002) señala la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Merino y Cassany (2013)

resaltan la importancia de los conocimientos socioculturales para lograr interacciones satisfactorias, una vez entendidas las formas de interacción de la cultura meta y sus comportamientos discursivos. En la misma línea, y en contextos de adultos no alfabetizados, Freire (2002) ampliaba el concepto de alfabetización con la necesidad de potenciar la integración activa de los alumnos en la sociedad, adquiriendo una conciencia crítica de la realidad y de su contexto personal.

Estas nuevas perspectivas redireccionan los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y la metodología empleada en el aula.

3. ELE Y MIGRANTES ADULTOS: RETOS PARA EL PROFESORADO

Diseñar y planificar una sesión de español para migrantes en un centro de Educación Permanente para personas adultas no es tarea fácil, ya que el alumnado matriculado procede de diferente nacionalidad y presenta un bagaje cultural, lingüístico, educativo y emocional muy diverso. El objetivo de aprendizaje de la mayoría del alumnado es obtener el certificado de español para poder conseguir un trabajo o el permiso de residencia.

Ante esta realidad, el Consejo de Europa (2006), de nuevo a través del proyecto LIAM, propuso una serie de recomendaciones para la integración del migrante en el aula y la planificación metodológica y curricular:

- Implementar programas de idiomas que respondan a las necesidades personales, sociales y de trabajo de los migrantes, atendiendo al Marco Común de Referencia Europeas de Lenguas (MCERL).
- Asegurar la flexibilidad en los programas para atender las necesidades específicas de los migrantes.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Monitorizar la calidad de los cursos de lengua y cultura.
- Adaptar los niveles de competencias a las necesidades y capacidades reales de los migrantes.
- Adecuar la evaluación a los estándares de calidad y evitar que suponga una exclusión social.
- Valorar las lenguas de origen y las identidades plurilingües y pluriculturales de los migrantes.

Por otra parte, para que el aprendizaje tenga un efecto a largo plazo y se desarrolle en un entorno seguro debe ser vivencial, es decir, el alumnado debe implicarse en su propio proceso de aprendizaje y ser partícipe del mismo como agente activo (Kolb, 2001).

Con todo, para poder ofrecer una enseñanza de calidad que responda a estas recomendaciones, resulta imprescindible que el profesorado cuente con una formación específica que le posibilite afrontar estos retos.

Por todo ello se hace necesario un acercamiento directo a la realidad de aula en los Centros de Educación Permanente con migrantes aprendientes de ELE, con la finalidad de poder analizar y determinar con mayor precisión las necesidades concretas de formación, recursos y metodología de este colectivo.

4. ESTUDIO

4.1. Objetivo

El propósito de este estudio es ofrecer una perspectiva descriptiva concreta de la realidad docente en el aula de ELE en los CEPER de Huelva y provincia, con un alumnado adulto migrante.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos de este estudio, se elaboró un cuestionario piloto siguiendo las directrices de otras encuestas tales como las de Ortiz (2000).

Se administró en formato online a través de la aplicación de Google Formulario titulado *Análisis de necesidades del profesorado del aula de español con alumnado migrante en CEPER*. Se compone de cuatro secciones:

- Sección 1: Información sobre el profesorado ELE activo en CEPER. El objetivo es conocer qué tipo de profesorado se encuentra impartiendo español en este tipo de centros. Este apartado consta de 10 preguntas de las cuales 7 son de opción múltiple y el resto de respuesta corta.
- Sección 2: Perfil del alumnado migrante matriculado. Se compone de 6 preguntas cortas y 3 de tipo Likert.
- Sección 3: Recursos y metodología empleados en la enseñanza de la lengua y de los aspectos socioculturales en concreto. Se incluyen 10 preguntas, 8 de opción múltiple y 3 de respuestas cortas.
- Sección 4: Dificultades y retos del profesorado. En este apartado se incluye una pregunta de respuesta libre.

El formulario¹ se envió a través de correo electrónico a todos los CEPER de Huelva y su provincia que tenían aulas de ELE, con el objetivo de que el docente responsable pudiera completarlo y participar en el estudio. La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2022.

4.3. Participantes

La población encuestada fue de 17 docentes, todos ellos maestros de Educación Primaria destinados a un CEPER de Huelva o su provincia, los cuales impartían ELE a migrantes.

Los 17 centros tenían matriculados un total de 542 estudiantes de nivel A0-A1, mayoritariamente de origen marroquí, con edades muy diversas, aunque con un alto porcentaje de personas que oscilaba entre los 30 y 40 años.

4.4. Resultados

De acuerdo con el objetivo marcado en este estudio por el que se perseguía conocer la realidad y necesidades del docente de CEPER, el cuestionario empleado arrojó los siguientes resultados sobre el perfil del profesorado, del alumnado, las características metodológicas y recursos disponibles, así como de las dificultades y retos que el docente debía afrontar en su labor diaria.

4.4.1. Perfil del profesorado

El 100% de los participantes era de nacionalidad española, maestros de educación primaria, sin experiencia en la enseñanza de ELE. El 59 % eran hombres y el 41%

mujeres. El 59% de los encuestados tenía más de 40 años. La mayoría de la muestra (59%) corresponde a funcionarios de carrera con destino definitivo y un 35% sin destino asignado.

4.4.2. Perfil del alumnado

El número total de estudiantes de los 17 CEPER en la asignatura de ELE del curso académico 2021-22 fue de 542 (296 mujeres y 246 hombres) con un nivel A0/A1. Su procedencia era mayoritariamente marroquí (86%), con una mínima representación de otras nacionalidades: senegaleses (5%), argelinos (5%), jordanos (1%), ucranianos (1%), holandeses (1%) y británicos (1%). El mayor número de participantes oscilaba entre los 30-40 años.

En cuanto al nivel de estudios, el 46% de los encuestados era analfabeto, el 29% poseía el certificado de Educación Primaria, el 17% de Secundaria y solamente un 8% poseía un título universitario.

El número de horas de clases semanales de ELE impartida en estos centros de adultos oscilaba entre las 6 y las 8 horas en el 76,5% de los casos, mientras que en el 13,5% solamente se impartían de 2 a 4 horas. Los datos de asistencia a clase muestran una gran fluctuación, en donde se constata que las mujeres solían acudir más asiduamente que los hombres.

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los docentes, el objetivo del alumnado para la matriculación en el curso responde a la necesidad de aprender el idioma y poder integrarse en el sistema social, aunque el 37,5% acudía a clase ante la obligación de acreditar el conocimiento de español para poder conseguir un permiso de residencia o la nacionalidad.

4.4.3. Recursos y metodología

La dotación de los CEPER varía según la localidad. A pesar de que el 82,4% dispone de un aula propia para la clase de ELE, existe aún un 17,6% que tiene que compartir el espacio con otros docentes y otras asignaturas, dificultando la organización del aula, la decoración, la metodología a impartir, etc.

En cuanto a las preferencias metodológicas el 76,5% declaraba no tener una metodología específica y enseñaba de manera tradicional a través de un manual de ELE (29,4%) (p.ej. *Nuevo Español en Marcha* o *Gramáticas de Uso*), fotocopias en blanco y negro (100% de los participantes), videos en español (76,5%), carteles en las paredes del aula (58,8%), juegos (5,9%), teatro (5,9%) y cuentos (11,8%). No obstante, existía un porcentaje bajo, concretamente el 23,5%, que afirmaba trabajar por tareas comunicativas, aunque ninguno de los encuestados implementaba metodologías activas ni cooperativas tales como la clase invertida, la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos. Por otra parte, en líneas generales, no existe una dedicación específica al enfoque oral, sino que se plantea como una destreza más integrada.

En relación a la lengua de instrucción, casi la totalidad de la muestra, concretamente el 88,2%, utilizaba exclusivamente español en sus clases, mientras que el 11,8% recurría al inglés como lengua de apoyo.



Figura 1. Recursos

Desde el punto de vista de la multimodalidad, el 100% de los docentes incorporaba materiales impresos, y en menor medida, recursos tales como canciones, cuentos, carteles, teatro, etc. Y en cuanto a la disponibilidad de herramientas tecnológicas, el 94,1% poseía ordenador con conexión a internet, aunque sólo el 88,2% tenía proyector y altavoces. De todos ellos, únicamente el 17,6% contaba con una pizarra digital.

El 35,3% de los centros hacía uso de un entorno virtual de comunicación con el alumnado (Moodle, Google classroom o página web) con el fin de facilitar la resolución de dudas o la subida de materiales para su trabajo autónomo (Figura 4).

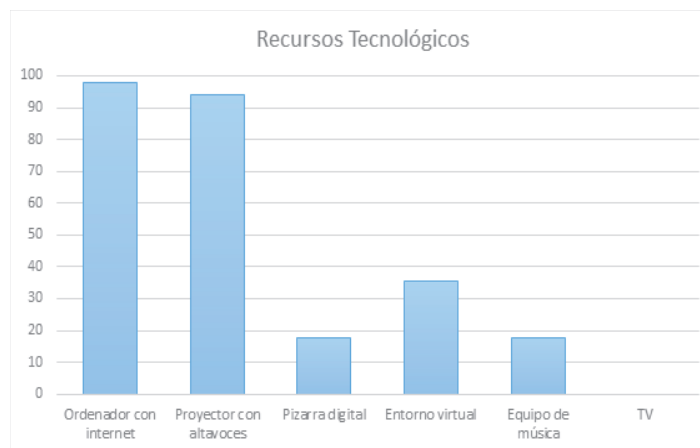


Figura 4. Recursos tecnológicos CEPER

Con respecto a los aspectos socioculturales, el 81,2% de los encuestados se centraba en enfatizar costumbres relacionadas con las efemérides (Navidad, Día de Andalucía, Semana Santa, etc.), dado que la ley de educación vigente (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre) lo incorporaba como contenido obligatorio. Entre las respuestas variadas incluidas en el 18,8% destacaban la manera transversal de acometer los contenidos socioculturales y el intento de relacionarlo con el medio o el contexto concreto en el que se desenvolvía la vida diaria del alumnado, por lo que la

creación y el formato de los materiales dependía de la implicación directa del docente y la disponibilidad específica de la que pudiera hacer uso.

4.4.4. Dificultades y retos

Finalmente, se planteó a los docentes la cuestión de a qué dificultades concretas se enfrentaban en su labor diaria que pudieran impedir el buen desarrollo de las sesiones de clase, y qué retos consideraban destacables para la superación de dichas dificultades. Las respuestas fueron muy precisas y concretas. El 100% de la muestra coincidía en problemas relacionados con los siguientes aspectos:

- La discontinuidad sistemática en la asistencia a las clases y, directamente relacionada, la falta de implicación en la realización y preparación de las tareas dentro o fuera del aula.
- El déficit de entendimiento con el alumnado por el desconocimiento del idioma materno de este colectivo y la significativa distancia intercultural, que dificultaba la labor de mediación si el profesorado no contaba con una formación específica.
- El nivel educativo básico en la lengua materna. En las aulas convivían estudiantes que carecían de conocimientos básicos de lectoescritura en su propia lengua y que necesitaban aprender español, pero no poseían, por ejemplo, la destreza motora para coger el lápiz y comenzar a escribir.
- La falta de recursos y materiales adaptados a las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado adulto migrante con estas características específicas. Gran parte del material que se encuentra en la red está destinado a enseñar ELE a niños de Educación Primaria y no a adultos carentes de formación básica.
- La escasez y necesidad de formación específica del profesorado ante estas dificultades y retos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación surge con el objetivo de poder trazar un panorama específico de las necesidades del profesorado de los centros de Educación Permanente de adultos migrantes de Huelva y su provincia.

El estudio descriptivo cualitativo de los contextos observados arroja, por un lado, unos primeros resultados en relación con las características del alumnado que apuntan a la falta de un perfil homogéneo de la población adulta migrante, ya sea por la diversidad del estudiante en cuanto a la edad, el nivel lingüístico, educativo, cultural o por los motivos de asistencia a clase o de aprendizaje, como el factor principal que requiere una observación específica del contexto y la metodología a poner en práctica. Y por otro, desde el punto de vista del profesorado y coincidiendo con otros estudios realizados recientemente por distintos expertos como Níkleva (2017) o Sosinski (2018), se evidencian graves deficiencias formativas específicas en la enseñanza de ELE como en la docencia de adultos, al no ser filólogos sino maestros de Educación Primaria especialistas en alumnado de 6-12 años.

A nivel metodológico, tan solo una pequeña parte de la muestra analizada incluía el aprendizaje por tareas como metodología de enseñanza; el resto se limitaba bien a seguir un libro de texto genérico, o a enseñar a través de material fotocopiado, sin una adaptación a los diferentes niveles y estilos de aprendizaje hallados en el aula. Con respecto al enfoque centrado en el desarrollo de la competencia oral, coincidiendo con

García Mateos (2008), se constata la necesidad de ampliar la oferta de materiales, dado que resulta fundamental para poder comunicarse lo antes posible y acelerar al máximo el proceso de integración en la sociedad española, relegando el proceso de lectoescritura a un segundo plano.

En relación a la inclusión de la multimodalidad, se observa un empleo de recursos multimodales limitado y poco o nada adaptados a las características particulares del alumnado, hecho que quizás esté en relación con la falta de especialización de los docentes. Así, si bien en algunas ocasiones se incorporan recursos audiovisuales, carteles, etc., suele ser de manera esporádica y poco desarrollada primando en la mayoría de los casos el uso de fotocopias o el libro de texto. El escaso desarrollo de recursos multimodales dificulta la inclusión de alternativas en relación a otro de los aspectos que requieren atención urgente en este tipo de aulas: la variedad de niveles de dominio de la lengua, por un lado, y de alfabetización, por el otro. La necesidad de incorporar actividades multiniveladas según los perfiles específicos también queda patente en este estudio.

Asimismo, se observa una falta de atención específica en cuanto a los aspectos socioculturales. A pesar de que se trabajan de manera puntual como las efemérides, no se dispone de una planificación anual que incluya las diferencias interculturales y las formas de vida en España, lo cual podría facilitar la mediación.

Las dificultades que expresan los docentes de Educación primaria destinados a un centro de Educación Permanente van en la línea de los resultados obtenidos y apuntan a una carencia de formación específica en la enseñanza de ELE para adultos, que les proporcione una serie de pautas de cómo actuar de manera eficaz y significativa ante una realidad tan diversa a nivel lingüístico y cultural, pues su formación académica reglada va dirigida a una población de entre 6 y 12 años.

La enseñanza de español impartida en los centros de Educación Permanente para personas adultas migrantes aún carece de las herramientas suficientes para afrontar las nuevas circunstancias y los retos que conllevan. A diferencia de la enseñanza de ELE en otros contextos, el profesorado de los CEPER tiene que asumir el desafío de conseguir que el alumnado adquiera las competencias lingüísticas y socioculturales básicas para poder integrarse en la sociedad en la que vive de la manera más rápida y eficaz posible. No obstante, para poder obtener una perspectiva estrechamente ligada con los contextos reales, deben analizarse los factores concretos determinantes y realizar una labor de cooperación directa con los docentes implicados.

Varias son las implicaciones pedagógicas que se pueden derivar del estudio de las dificultades y los retos analizados. Respecto a la posible introducción de mejoras metodológicas en estos contextos, la implementación de metodologías activas sería un buen aliado para este tipo de población. Metodologías tales como el Trabajo por Proyectos, la gamificación, o el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) serían alternativas que, además de fomentar la cooperación, desarrollarían las competencias claves tales como la de comunicación lingüística; la digital; la personal, social y de aprender a aprender; la conciencia y expresión cultural, entre otras, favoreciendo la motivación en el aprendizaje de la lengua y cultura española con la finalidad de integrarse en la sociedad lo antes posible. Trabajar por Proyectos es un método de aprendizaje en el que, partiendo de la realidad del discente, tienen que ir completando diferentes tareas que les permita la consecución o realización de una tarea final comunicativa. Guerrero y Terrones (2003), Rodríguez (2013), entre otros, afirmaban que el trabajo por proyectos ofrece una serie de beneficios para el alumnado, pues

favorece el aprendizaje autónomo del discente, lo motiva, fomenta el espíritu crítico, refuerza las capacidades sociales mediante el intercambio, facilita la alfabetización mediática e informacional, promueve la creatividad y atiende a la diversidad. Otra alternativa metodológica podría ser la gamificación, técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para incidir sobre conocimientos concretos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (Gaitán, 2013). Su incorporación en las clases de ELE en educación permanente facilitaría el trabajo multinivel del alumnado, el desarrollo de todas las destrezas y las relaciones personales (Díaz y Troyano, 2013). Finalmente, se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que el objetivo es crear y desarrollar un entorno de aprendizaje flexible. Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todos somos diferentes y únicos, donde la diversidad es la regla y no la excepción. En este diseño se diferencian tres áreas fundamentales (Márquez, 2022): la representación (qué aprender), la motivación (por qué aprender) y la acción y expresión (cómo aprender). Consideramos que estas metodologías son adecuadas al contexto de este estudio pues comparten un objetivo común fomentar la creación y construcción del conocimiento en equipo donde las individualidades son valoradas positivamente y tenidas en consideración.

Por otro lado, sería muy recomendable impulsar el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1999; Bisquerra, 2000) como parte del currículo, ya que los migrantes llegan a clase con una mochila llena de sueños, esperanzas, incertidumbres y miedos, que van a influir positiva o negativamente en el aprendizaje de la lengua meta.

Desde el punto de vista académico, sería aconsejable la incorporación de una variedad de recursos en diferentes formatos (multimodalidad), para alcanzar a cada uno de los participantes independientemente del estilo de aprendizaje que tengan más desarrollado. La incorporación de elementos visuales (pósteres, dibujos, mapas, etc), realia (billetes de autobús, factura de la luz, papel de la contribución, etc.), videoclips y las nuevas tecnologías facilitarían el aprendizaje de cada uno de los participantes ayudando a mejorar los aspectos segmentales, suprasegmentales y culturales de la lengua meta, ya que, como explicaban Reyes-Torres y Bird (2015), el aprendizaje de una lengua adicional no sólo debe aportar a la formación personal y social del alumnado, sino que también debe potenciar la capacidad de reflexión para comprender la realidad y poder expresar sus ideas.

Por último, al ser un colectivo muy específico que comparte los mismos retos y dificultades, sería adecuado crear un material multinivel que se alojara en una plataforma con el fin de potenciar el trabajo autónomo del alumnado, tanto de repaso como de ampliación, así como la creación de una red entre los centros donde poder poner en común materiales, experiencias, etc.

En definitiva, es evidente la necesidad de una formación específica en este colectivo de docentes que les permita poder enseñar la literacidad a través de la multimodalidad y las metodologías activas, adaptándose a las características particulares de cada aprendiz. Por lo tanto, la perspectiva inmediata de trabajo debe dirigirse hacia la creación de este tipo de formación y de material específico ligado a las realidades particulares de estos centros.

NOTAS

1 Enlace al formulario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdU5FTR3VJE7IZm4Rh_QfH1TAXlBPseKaGEkSyXEi8L0cT0pw/viewform

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Botía, M. y Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 92-102.
- Cassany, D., y Castellá, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353- 374.
- Council of Europe (2006). Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>. Visitado la última vez el 29 septiembre 2022
- Díaz Cruzado, J., y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. <https://www.educativa.com/blogarticulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- García Mateos, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender, en Ríos Rojas, A. y Ruíz Fajardo, G. (eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía; Fundación Caja Rural del Sur.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guerrero, L. y Terrones, D. (2003). *Repertorio de estrategias pedagógicas*. PROMEB, Piura
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. G. (2003). Literacy and advanced foreign language learning: Rethinking the curriculum. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*, 19-35.
- Kolb D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*, Boston, Ma.: McBer and Co.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge. 213 pp.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- López-Sánchez, A. (2009). Re-Writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), 29- 37.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania* 97(2), 281-97.
- Márquez, A. (2022). *Diseño Universal de aprendizaje*. <https://www.antonioamarguez.com/>
- Merino, E. y Cassany, D. (2013). El espacio de la cultura. *Miríada Hispánica*, pp.33-70.

- Mora, R. A. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 1-20.
- Naeb, R., y Sosinski, M. (2020). Technology-Enhanced Learning (TEL) in the LESLLA Context / Aprendizaje potenciado por la tecnología (TEL) en el contexto LESLLA. En M. Planelles Aleida, J. Muñoz Licerias y A. Foucart. (eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales / Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. Thomson Reuters: Aranzadi.
- New London Group. (1996, Spring). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). Australia: MacMillan Australia.
- Níkleva, D. (ed.). (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Berna, Peter Lang.
- Núñez, P. (2018). Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Barcelona: Octaedro.
- Ortiz Colón, A. (2000). El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/456Ortiz.pdf>
- Paesani, K, Allen, H. W. y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Reyes-Torres, A. y Bird, A. (2015). Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura. In: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge, 628-640.
- Rodríguez, A. (2013). Guía para la elaboración de los proyectos en educación cívica. Programa de Ética, Estética y Ciudadanía. *Asesoría Nacional de Educación Cívica*.
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doble ELE*. 4 (61-81).