



Key-Co System – I01

¿Es el multilingüismo la competencia clave?

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa



Key-Co System – IO1

¿Es el multilingüismo la competencia clave?

Cecilia Defilippi – Federico Faloppa

Versión resumida



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

“El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye un respaldo de los contenidos que reflejan los puntos de vista únicamente de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en él”.

Contenidos

<i>Introduction</i>	5
<i>Estructura y metodología de la investigación.....</i>	9
<i>Organizaciones socias de Key-Co system.....</i>	10
<i>Las particularidades de aprendizaje del grupo objetivo.....</i>	12
<i>Multilingüismo y Alumnado Adulto Migrante: una breve revisión.....</i>	21
<i>Investigación y evaluación del multilingüismo en Key-Co.. System: recolección de datos y análisis.....</i>	29
<i>Un léxico desafiante.....</i>	29
<i>Un debate en curso sobre el multilingüismo.....</i>	30
<i>La práctica del multilingüismo.....</i>	35
<i>El punto de vista del alumnado.....</i>	38
<i>Observaciones finales y algunas recomendaciones.....</i>	40
<i>Los autores.....</i>	42

Key-Co System – Prácticas innovadoras para una educación intercultural de adultos es un Proyecto subvencionado por el programa Erasmus+ (KA2 – Asociaciones Estratégicas – Educación de adultos).

Key-Co System tiene por objetivo fortalecer los itinerarios educativos y laborales de los estudiantes adultos con perfil migrante y promover las prácticas innovadoras entre el profesorado, educadores/as y organizaciones que trabajan en el campo de la educación de personas adultas.

*Key-Co System está coordinado por **Per Esempio Onlus**, una organización no lucrativa fundada en Palermo en 2011 que promueve la participación activa, la ciudadanía, educación de jóvenes y adultos, en colaboración con:*

- **Asociación Guaraní** (Madrid, España), una organización no gubernamental que implementa acciones y proyectos enfocados en promover la integración e inclusión social de personas migrantes y otros grupos de personas en riesgo de exclusión.
- «**Segunda Oportunidad**» **Scholeio Defteris Efkaerias Assou** (Lechaiou, Grecia), una escuela de educación de adultos fundada en 2005 cuyo objetivo es luchar contra la exclusión social ofreciendo formación, terapia psicológica y orientación profesional a sus estudiantes.
- **Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti «Nelson Mandela» Palermo 1 CPIA1, y Centro Provinciale per l'istruzione degli Adulti Palermo 2 – CPIA 2** (Palermo, Italia), instituciones públicas del estado que ofrecen tanto a ciudadanos/as italianas como extranjeras de 16 o más años oportunidades formativas y de aprendizaje.
- **Solidaridad Sin Fronteras** (Madrid, España), una organización no gubernamental que contribuye al desarrollo, la integración y el bienestar de grupos de personas vulnerables.
- **Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Giurisprudenza** (Palermo, Italia), which through the CLEDU (Law Clinic for Human Rights) is highly committed to protect and empower migrants', refugees', minorities', and vulnerable subjects' rights.
- **University of Reading, Department of Languages and Cultures** (Reading, Reino Unido) es un centro de investigación y enseñanza con especialización en idiomas y migraciones, educación multicultural, políticas de lenguaje y minorías.
- **Volkshochschule im Landkreis Cham** (Cham, Alemania), una asociación sin ánimo de lucro registrada cuya actividad principal es ofrecer cursos en el campo de la formación profesional, idiomas, salud, cultura y cursos especiales.

Introducción

En mayo de 2018 el Consejo de Europa (CdE) publicó la Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. En este documento las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, donde «los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos [...] las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados [...] las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones»¹.

En este marco las competencias clave – que han de desarrollarse a lo largo de toda la vida, desde la infancia temprana hasta la edad adulta, y a través de contextos de educación formal, no formal e informal – son «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, su empleabilidad, integración social, estilo de vida sostenible, éxito en la vida en sociedades pacíficas, modo de vida saludable y ciudadanía activa»².

Más concretamente el documento del CdE identifica **ocho competencias clave**: ciudadana; conciencia y expresión culturales; digital; emprendedora; en lectoescritura; multilingüe; matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; personal, social y de aprender a aprender.

En la *Recomendación* todas estas competencias clave son consideradas igual de importantes: cada una contribuye a que una persona sea «exitosa» individualmente y en su vida social, que tenga el potencial de aplicarlo en diferentes contextos y en una variedad de situaciones, y que pueda mejorar y complementar otras competencias clave. Aun así, algunas competencias clave – como la competencia multilingüe – han captado más la atención (y los recursos) que otras.

La **competencia multilingüe define la habilidad de usar diferentes idiomas para una comunicación correcta y efectiva**. Está basada en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones tanto de manera

¹ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, «Official Journal of the European Union», 4 June 2018, p. 7; documento disponible aquí.

² Cf. *ibid.*

oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en más de un idioma en diferentes contextos sociales y culturales en función de las necesidades y deseos del hablante. También implica una dimensión histórica y la comprensión cultural, ya que depende de la habilidad de mediar entre diferentes idiomas y medios, así como sistemas culturales e identidades. Requiere tener conocimiento del vocabulario y la gramática funcional de diferentes idiomas, así como conocer los principales tipos de interacciones verbales y registros de dichos idiomas, pero también es necesario comprender las convenciones sociales, las dinámicas y los aspectos culturales que puedan determinar y afectar las elecciones e interacciones lingüísticas. Las habilidades para esta competencia comprenden la habilidad de entender mensajes hablados, iniciar, mantener y concluir conversaciones, y leer, comprender y escribir textos con diferentes niveles de dominio en diferentes idiomas, según las necesidades de la persona.

La competencia multilingüe también puede incluir la habilidad de manejar un repertorio complejo a través de diferentes registros, contextos y situaciones comunicativas a través de la conciencia metalingüística y la valoración de la diversidad cultural. Las concepciones erróneas y las ideas preconcebidas sobre el multilingüismo, tanto por parte de la persona hablante como de la comunidad, pueden obstaculizar la adquisición de esta competencia, mientras que actitudes positivas hacia la interculturalidad, la predisposición hacia un marco común en la interacción, y el reconocimiento de que cada persona tiene su propio perfil lingüístico individual y repertorio – incluyendo el reconocimiento y el respeto por la(s) lengua(s) materna(s) de las personas que pertenecen a grupos minoritarios y/o con un perfil migrante – pueden facilitarlo.

Mediante la facilitación y la mejora de la competencia multilingüe otras competencias clave pueden fomentarse y desarrollarse por completo. Por ello «se deben hacer esfuerzos importantes para promover el aprendizaje de idiomas y poner en valor los aspectos culturales de la diversidad lingüística. Apoyar el multilingüismo tiene una importancia especial de cara promover la diversidad cultural y las habilidades lingüísticas, así como contribuir a las relaciones económicas y culturales entre la UE y el resto del mundo»³.

Por estos motivos los estados miembros de la UE son invitados constantemente a incrementar la concienciación de los beneficios de la diversidad lingüística, proveer formación en idiomas locales y promover más allá sus lenguas maternas. La Comisión Europea

³ Cf. Fact Sheets on the European Union – Language Policy, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy>.

también recomienda a los estados miembro «ampliar la oferta de los idiomas que se enseñan en las escuelas, para así reflejar los intereses personales del alumnado así como poner en valor y hacer uso de las competencias lingüísticas de las personas migrantes»⁴.

En un mundo cada vez más globalizado los individuos necesitan un amplio catálogo de habilidades para adaptarse a un contexto que cambia rápidamente, y los estados miembros de la UE también han sido apremiados a incluir todas las competencias en sus estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida en el ámbito educativo. Esto implica adaptar los entornos de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas políticas, currículos y capacitación del personal, lo que aún presenta un alto grado de inconsistencia – y requiere una gran coordinación – a lo largo y ancho de la UE y el Consejo de Europa.

Involucrando a cinco diferentes instituciones educativas de cuatro países europeos, el proyecto “Key-Co system” ha sido diseñado expresamente para mejorar el nuevo marco educativo surgido de la Recomendación del CdE y facilita el intercambio de conocimiento y buenas prácticas entre las organizaciones europeas socias que trabajan en el campo de la educación. A través del diseño y el testeo de las herramientas didácticas basadas en unidades de aprendizaje, se enfoca en poner a prueba itinerarios de aprendizaje comunes, desde una perspectiva intercultural crítica y centrándose en clases y módulos creados específicamente para **Alumnado Adulto Migrante (AAM)**.

Al ser un grupo objetivo muy complejo y vulnerable por sus características específicas (perfil personal y cultural, diferentes niveles de alfabetización en sus lenguas maternas, trayectorias migratorias y traumas, motivaciones y expectativas cambiantes, diferentes niveles de interacción con poblaciones locales, acceso limitado a recursos educativos, infrarrepresentación a nivel institucional y en narrativas en medios, etc.), **el AAM requiere una mayor conciencia y atención por parte de los educadores y los sistemas educativos**. Es necesario cuestionar la simple etiqueta ‘adultos migrantes’ ya que implica erróneamente una homogeneidad entre personas que pueden provenir de un amplio espectro sociocultural y lingüístico, con diversas experiencias vitales y perfiles personales. Si esta variedad y complejidad no es tenida en cuenta de una manera adecuada por sus educadores y sus instituciones antes de la intervención educativa, y no se recaba una cantidad suficiente de información sociolingüística para usarla para evaluar las necesidades y competencias del alumnado, la educación formal puede generar frustración, vulnerabilidad y exclusión en

⁴ Cf. European Commission – Training and Education, Language teaching and learning in multilingual classrooms, 2015, p. 16, https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf.

lugar de fomentar la inclusión.

Basada en estos supuestos este artículo de investigación tiene por objetivo identificar las brechas e inconsistencias en el actual contexto europeo, ofreciendo a los socios de Key-Co y sus participantes una terminología y unos antecedentes teóricos comunes, facilitando así la discusión sobre las unidades de aprendizaje, y ofreciendo a los órganos de gobierno nacionales y transnacionales una serie de preguntas e inquietudes que pueden necesitar ser abordadas para lograr alcanzar el objetivo mencionado en la Recomendación de 2018 del CdE.

En concreto, este artículo (a partir de ahora Resultado Intelectual 1, o **RI1**) se centrará en el multilingüismo – considerado como una competencia esencial, especialmente en lo que concierne a los AAM – abordando las siguientes preguntas de la investigación:

1. ¿En qué medida tienen en consideración el multilingüismo y la competencia multilingüe las cinco instituciones socias?
2. ¿En qué medida y cómo la competencia multilingüe es valorada y puesta en valor por / dentro de las instituciones socias?
3. ¿En qué medida deben tenerse en cuenta las percepciones de estudiantes y profesores sobre el multilingüismo?
4. ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza se llevan a cabo en cada institución asociada para desarrollar dicha competencia multilingüe?

Estructura y metodología de la investigación

Para responder a estas preguntas de la investigación el RI1 fue diseñado y llevado a cabo en cinco fases:

1. **Investigación documental**, para conocer mejor a las instituciones socias del Proyecto Key.Co y su alumnado (de diciembre de 2018 a marzo de 2019).
2. **Revisión bibliográfica sobre el tipo de alumnado al que va destinado del Proyecto (AAM)**, con el fin de recabar información sobre los descubrimientos de las investigaciones más recientes en temas de la implementación de competencias en el ámbito de la educación formal e informal para este grupo. (de marzo a julio de 2019).
3. **Observaciones**, que tuvieron lugar en el evento de corta duración de formación de personal del Proyecto Key.Co llevado a cabo en septiembre de 2019 en el Volkshochschule en Cham (Alemania), y que incluyó 15 entrevistas semiestructuradas con el profesorado que participó en el evento, y dos grupos focales (de 45 minutos de duración cada uno) sobre la percepción y el uso de la terminología relativa al multilingüismo.
4. **Revisión bibliográfica sobre multilingüismo**, centrándose en la educación de adultos y la migración (de octubre a diciembre de 2019), con el objetivo de esbozar una posible falta de investigación y datos sobre el tema a nivel europeo.
5. **Cuestionarios sobre terminología**, aplicados al profesorado de las cinco instituciones socias (otoño de 2019).
6. **Cuestionarios sobre multilingüismo**, aplicados al profesorado, personal administrativo de soporte y estudiantes de las cinco instituciones socias (con la posibilidad de ser usados como punto de partida para entrevistas de seguimiento, invierno de 2020).
7. **Entrevistas de seguimiento in situ con los tres grupos objetivo** (profesorado, personal administrativo de apoyo y alumnado) para recabar información extra (invierno de 2020); el uso de esta herramienta, que originalmente implicaba realizar visitas a cada institución por parte de dos personas investigadoras, se ha visto limitado por las restricciones debidas a la Covid-19 en todo 2020 y 2021.
8. **Análisis de datos y redacción** del informe del RI1 (verano y otoño de 2020).

Organizaciones socias de Key-Co system

Key-Co System involucre a cinco organizaciones socias de cuatro países europeos diferentes:

1. Asociación Guaraní (AG) – Madrid, España;
2. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti «Nelson Mandela» Palermo 1 (CPIA1)
- Palermo, Italia;
3. Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Palermo 2 (CPIA2) - Palermo, Italia;
4. «Second Chance» Scholeio Defteris Efkairias Assou in Lechaiou (SCL) – Lechaiou, Grecia;
5. Volkshochschule im Landkreis Cham (VHS) - Cham, Alemania.

Estas organizaciones socias varían considerablemente en términos de gestión y estructura administrativa, formas de financiación y figura legal (organizaciones financiadas y que son parte del estado por oposición a organizaciones no gubernamentales), tamaño, enfoque pedagógico (orientado al resultado en contraposición a orientado al estudiante), currículums y misión (educación en contraposición a formación profesional), tipo de profesorado, material educativo (desde libros de texto del Ministerio de Educación hasta materiales seleccionados libremente por el profesorado), procedencia, nacionalidad y edad de sus alumnos.

Sea como sea todas ellas ofrecen educación formal a personas adultas, cuentan entre su alumnado con personas migrantes (usado como un término paraguas)⁵, solicitantes de asilo y refugiados, tienen clases mixtas (que incluyen personas del país y personas

⁵ Cf. the International Organization for Migration, Glossary on migration, IML Series No. 34, 2019, sub voce migrant: «Un término general, no definido en el derecho internacional, que refleja el entendimiento común común de una persona que se muda de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o al otro lado de una frontera internacional, temporal o permanentemente, y por una variedad de razones. El término incluye varias categorías legales de personas bien definidas, como los trabajadores migrantes; personas cuyos tipos particulares de movimientos están legalmente definidos, como los migrantes objeto de tráfico ilícito; así como aquellos cuyo estatus o medios de movimiento no están definidos específicamente en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales... A nivel internacional, no existe una definición universalmente aceptada de "migrante". La presente definición fue desarrollada por la OIM para sus propios fines y no pretende implicar ni crear una nueva categoría legal».

extranjeras); ofrecen una variedad de contenido y clases de idiomas (de diferentes niveles), ofrecen a sus estudiantes algún tipo de certificación reconocida a nivel nacional, y tienen el objetivo final de fomentar la inclusión e integración social. **Y lo más importante para el proyecto Key.co system, todas ellas tienen un tipo específico de alumnado objetivo: Alumnado Adulto Migrante (AAM).**

Las particularidades de aprendizaje del grupo objetivo

La ambición de Key.Co system es desafiar y armonizar los itinerarios educativos para AAM en toda Europa, en línea con el marco de las ocho competencias descritas en el documento de 2018 *Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, comparar políticas prácticas de las cinco entidades educativas socias ya mencionadas para entender mejor cómo se ofrece la educación actualmente al AAM (y hasta qué punto podría mejorarse), y fomentar y difundir las mejores prácticas a través de unidades didácticas especialmente adaptadas para AAM.

La integración de personas adultas migrantes en las comunidades de acogida ha sido un tema de debate político e iniciativas políticas en el Consejo de Europa, y en cada vez más estados miembros del Consejo de Europa, desde fines de 1960⁶. Aun así, ha sido en las dos últimas décadas que iniciativas de gran calado se han centrado en la integración lingüística de personas adultas migrantes, por mencionar el título de un proyecto iniciado en 2006.

Aprovechando las herramientas, instrumentos y otros recursos desarrollados por el Consejo de Europa a lo largo de varias décadas en el área de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, el proyecto Integración Lingüística de Migrantes Adultos (ILMA o LIAM por sus siglas en inglés) ha buscado facilitar la integración de los migrantes en la sociedad civil y promover la cohesión social, de acuerdo con los valores fundamentales del Consejo de Europa. En consecuencia, se han desarrollado apoyos para los responsables políticos, los proveedores de cursos de idiomas y los encargados de evaluar las competencias lingüísticas de los migrantes⁷.

Una de las razones por las que el CdE lanzó el proyecto LIAM fue evaluar el uso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER o CEFR por sus siglas en inglés), un marco del Consejo de Europa adoptado en la mayoría de los sistemas educativos europeos desde la década de 1990⁸. Según encuestas realizadas en los últimos quince años, el MCER se ha utilizado cada vez con mayor frecuencia para definir los niveles de competencia que deben alcanzar los migrantes adultos para asegurar su permanencia,

6 Cf. The Council of Europe, Documents formulating the position of the Council of Europe on language education policy, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/official-texts>

7 Cf. The Council of Europe, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM), <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>.

8 Cf. The Council of Europe, The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

residencia y ciudadanía en los países europeos⁹, y aunque no estaba destinado para dicho fin y su abuso puede vulnerar los derechos humanos del AAM¹⁰.

Por estas razones, los recursos desarrollados por el proyecto LIAM se centraron en las políticas lingüísticas y su implementación (a diferentes niveles), los programas de aprendizaje de idiomas para migrantes adultos, los perfiles de los alumnos y la evaluación de los resultados del aprendizaje. En lugar de establecer estándares u objetivos (como lo hizo el MCER), han tenido la intención de ayudar a los Estados miembros a satisfacer las necesidades específicas de los migrantes adultos o, como afirman Hans-Jürgen Krumm y Verena Plutzar, a «adaptar la provisión de idiomas y requisitos a las necesidades y capacidades de los migrantes adultos»¹¹.

Estos recursos también han desafiado la idea de asimilación y recontextualizado el concepto de integración, haciéndose eco de la Resolución 1437 (2005), I. 4 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa («El concepto de integración tiene como objetivo garantizar la cohesión social a través de la acomodación de la diversidad entendida como un proceso bidireccional. Los inmigrantes deben aceptar las leyes y los valores básicos de las sociedades europeas y, por otro lado, las sociedades de acogida deben respetar la dignidad y la identidad distintiva de los inmigrantes y tenerlas en cuenta a la hora de elaborar políticas nacionales»)¹².

Además, al asumir que la integración es un proceso bidireccional y estructurado en

9 Cf. The Council of Europe – Education Department News, 20 Member States* participate in a Council of Europe Survey regarding the Use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), 7 March 2017, <https://www.coe.int/en/web/education/-/20-member-states-participate-in-a-council-of-europe-survey-regarding-the-use-of-the-common-european-framework-of-reference-for-languages-cefr>.

10 Cfr. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/chapter-3-linguistic-integration-adult-migrants-liam-project-council-europe>. Hans-Jürgen Krumm, Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration, «Modern Language Journal», 91 (2007), pp. 667-69.

11 Cf. Hans-Jürgen Krumm & Verena Plutzar, Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants, pp. 1-2, <https://rm.coe.int/16802fc1c8>.

12 Cf. *ibid*, pp. 1-2: « La integración se diferencia de la asimilación porque afecta a ambas partes: los inmigrantes y la sociedad receptora. El efecto de la asimilación sería una adaptación completa al idioma, comportamiento y valores de la sociedad receptora, con la consecuente pérdida del idioma (s) de origen, mientras que en el proceso de integración ambos lados, los migrantes y el país receptor, están abiertos a crear nuevos espacios comunes para la convivencia, respetando la identidad ya formada. Esto brinda a los migrantes la oportunidad de hacer uso de los recursos que traen consigo y de expandir su identidad, adquiriendo nuevos conceptos y un nuevo lenguaje; al mismo tiempo, el país receptor verá a los migrantes como personas que enriquecen sus dimensiones lingüísticas y culturales. Este es un proceso que lleva mucho tiempo y que, por lo general, no puede completarse en los primeros años después de la llegada. Para apoyar este proceso, no es suficiente que el país receptor proporcione programas especiales de integración que deben ser atendidos dentro de un período muy corto después de la inmigración. Es necesario cambiar y adaptar todo tipo de servicios públicos, vivienda, admisión al mercado laboral y programas educativos a las necesidades de los inmigrantes [...]. La integración tiene como objetivo brindar a los inmigrantes la oportunidad de participar en la vida política, social, económica y cultural de su nuevo país, para que al final de dicho proceso puedan vivir en las mismas condiciones legales, sociales y financieras que nativos de ese país. Es una opinión generalmente aceptada que la capacidad de hablar el idioma o los idiomas de la sociedad receptora suele desempeñar un papel importante en el proceso de integración, porque es una condición previa para la participación. Sin embargo, el dominio del idioma no es suficiente; es una condición necesaria, pero no suficiente».

capas, también se diseñaron para garantizar resultados sostenibles y duraderos como por ejemplo el fomento de la cohesión social y la participación plena de todos los ciudadanos europeos en el proceso democrático.

Los Estados miembros han contribuido al proyecto LIAM compartiendo sus preocupaciones y expresando sus necesidades a través de tres encuestas de política y prácticas (2007, 2009 y 2013), participando en tres conferencias intergubernamentales en Estrasburgo (2008, 2010 y 2014) y haciendo uso de los resultados de un Simposio (2016) que les brindó una serie de artículos y estudios de casos que trataban sobre una amplia variedad de temas diseñados para estimular la reflexión¹³.

Después se diseñó un sitio web del proyecto LIAM con el objetivo de dar respuesta a las necesidades potenciales de diversos tipos de usuarios, para ofrecer una variedad de recursos, incluido un conjunto de principios que abordan los diversos temas a considerar al diseñar políticas para facilitar la integración lingüística de las personas migrantes adultas, y una lista de términos clave destinados a armonizar los materiales de referencia y el vocabulario en toda Europa¹⁴.

Desde que se creó el proyecto LIAM **los académicos y los responsables políticos de toda Europa han reconocido cada vez más la importancia de habitar tanto a las personas migrantes adultas como a sus sociedades de acogida al proceso de inclusión, con un enfoque bidireccional que tiene como objetivo facilitar y armonizar la inclusión social y preservar y apoyar la voluntad y la emancipación de las personas migrantes**¹⁵. También han redefinido el estatus lingüístico de las personas migrantes adultas no solo desde la perspectiva de la sociedad receptora - donde los migrantes a menudo son vistos como "mudos" ya que no pueden usar el (los) idioma(s) del país - sino también considerando la competencia lingüística y metalingüística de las personas migrantes. Las personas migrantes no solo tienen la misma capacidad para comunicarse de manera efectiva, sino que también pueden, normalmente, hablar con fluidez más de un idioma a) porque provienen de países que son multilingües, y b) porque en su trayectoria migratoria, mientras viajaban, han estado expuestos a una amplia variedad de códigos y se les ha pedido que aprendan otros idiomas o variedades para sobrevivir y realizar su viaje.

En consecuencia, **se ha prestado cada vez más atención a los enfoques y métodos**

13 Cf. The Council of Europe, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM), <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

14 Cf. Ivi.

15 MEDBALT, Strategic Partnership in Adult Migrant Education: Perspectives from Mediterranean and Baltic Sea Regions (MEDBALT), Vilnius, 2014 ff., https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/702/1/01_MEDBALT_Adult_migrant_education_methodology_and_the_integration_programs_analysis.pdf; James Simpson and Anne Whiteside, Adult Language Education and Migration. Challenging agendas in policy and practice, London: Routledge, 2015.

de enseñanza que pueden tener en cuenta el repertorio lingüístico, los antecedentes sociolingüísticos y el perfil motivacional de los migrantes adultos, con el fin no solo de hacer de los migrantes adultos «buenos ciudadanos», sino también de involucrarlos más activamente en su proceso de aprendizaje y trabajar plenamente en su conciencia y potencial lingüístico y metalingüístico¹⁶.

Como la UNESCO ha afirmado recientemente en su *4º Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (GRALE, por sus siglas en inglés) (2019)¹⁷, se considera que la toma de decisiones participativa y la participación activa de las comunidades locales en las experiencias de aprendizaje tienen un efecto positivo en los logros del AAM. En el aula los métodos de enseñanza centrados en el alumno/a, con el empleo de técnicas de aprendizaje activo y experiencial, se consideran cruciales para mejorar la reflexión crítica del alumno/a y la aplicación práctica de las habilidades adquiridas en la vida cotidiana¹⁸. Según las encuestas de la UNESCO las personas adultas se benefician principalmente cuando el contenido de las lecciones se ajusta a las necesidades prácticas del alumnado y al idioma que utilizan en su vida diaria. Por lo tanto evaluar las expectativas y realizar el análisis de las necesidades de los dominios sociales en los que el AAM debe y desea involucrarse ha demostrado ser útil en ambas direcciones: para el beneficio del alumno/a individual y para el beneficio de su comunidad.

La investigación sobre estrategias pedagógicas ha identificado una serie de actividades en clase que son más efectivas si se emplean con el grupo objetivo, como observaciones/pruebas; juego de roles; simulaciones, dramatizaciones; entrevistas; estudio de imágenes; juegos/rompecabezas; análisis de materiales/procesos; elaboración de proyectos; discusiones en grupos pequeños; situaciones de resolución de problemas; dibujo; excursiones; videos; uso de tecnología¹⁹.

Además, el reconocimiento y divulgación de los antecedentes étnicos, culturales y de aprendizaje de las personas se ha abordado como una herramienta para fomentar la expresión personal, la diversidad y la no discriminación a través del enfoque de aula diversa (como también lo ha hecho el trabajo pionero realizado en ItaStra en Palermo)²⁰. Según el informe *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural* de la UNESCO

16 Cf. Shibao Guo, *The Changing Nature of Adult Education in The Age of Transnational Migration: Toward a Model of Recognitive Adult Education*, «New Direction for adult and continuing education», 146 (2015), pp. 7-17.

17 Cf. UNESCO Institute for Lifelong Learning, *4th Global report on adult learning and education*, Hamburg, 2019, https://www.unesco.de/sites/default/files/2019-12/4th_global_report_on_adult_learning_and_education_2019.pdf.

18 Cf. Jack Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997), pp. 5-12.

19 Adelaida Gines, *Educational psychology: a textbook for college students in psychology and teacher education*, Manila: Rex Book Store, 1998.

20 Cf. MEDBALT, *Strategic Partnership in Adult Migrant Education*, cit, and Guo, *The Changing Nature*, cit.

(2009), dado que «los programas deben ir más allá de la mera convivencia de personas de diferentes culturas en una comunidad o sociedad, exigen estrategias de aprendizaje que incluyan oportunidades de intercambio cultural, intercambio de ideas y sensibilización sobre la dependencia mutua y la interrelación»²¹.

En lo que respecta a la alfabetización, la aritmética, la conciencia cultural y el multilingüismo, «se ha descubierto que el uso de la lengua materna del alumno como lengua de instrucción tiene un impacto positivo en el aprendizaje. La alfabetización que utiliza inicialmente la primera lengua de los alumnos tiene una ventaja cognitiva, psicológica y pedagógica». Además, aunque la educación lingüística para las personas migrantes rara vez abarca el multilingüismo, el multilingüismo y la práctica multilingüe interactúan mejor con la necesidad de los migrantes de competencias culturales y comunicativas de múltiples niveles²².

La investigación también ha evidenciado factores sociales y personales específicos que podrían obstaculizar los logros de aprendizaje dentro del grupo objetivo (como traumas personales, falta de motivación, falta de dinero, actitud de rechazo hacia la educación, etc.), y enfatiza la importancia de educación comunitaria y enfoques de educación informal que crean espacios para el aprendizaje emancipador y promueven la acción social²³.

Sin embargo, a pesar del alcance de las contribuciones sobre este tema, todavía existe una desconexión entre las líneas de investigación y las prácticas reales. Como afirma una reciente investigación comparativa sobre la práctica real de la educación de adultos (EA) en entornos reales, una gran inconsistencia aún caracteriza a los perfiles de EA para los migrantes en Europa en términos de políticas, estrategias, instituciones involucradas, programas, enfoques y resultados²⁴.

Según estudiosos y expertos de la EA en muchos países europeos hay una falta de directrices específicas para la EA para las personas migrantes y «las medidas educativas están fragmentadas y se aplican sólo en el marco de actividades basadas en proyectos»²⁵. Además, el informe MEDBALT (que compara las políticas y prácticas de EA en Italia, Polonia, Lituania, España, Chipre y Malta) evidencia que el tema de la EA adaptada a las

21 UNESCO, Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, Paris: UNESCO, 2009, https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf.

22 Cf. James Simpson, Anne Whiteside (eds.), Language Learning and Migration: Challenging Agendas in Policy and Practice, London: Routledge, 2015.

23 Cf. Richard Edwards, Sandy Sieminski, David Zeldin, Adult Learners, Educational Training, London: Routledge, 2014 (first published 1993).

24 Maria N. Gravani, Learner-Centred Education (LCE) as a tool for enhancing adult learning in distance learning universities, "Journal of Adult and Continuing Education", 25 (2), pp. 198–216.

25 Cf. MEDBALT, Strategic Partnership in Adult Migrant Education, cit.

personas migrantes todavía está ausente de la agenda política de muchos gobiernos o no está apoyado por un compromiso claro.

En consecuencia en varios países las ONG y las organizaciones benéficas son a menudo los actores principales en la provisión de educación de adultos a las personas migrantes, pero enfrentan numerosas dificultades desde limitaciones de financiamiento hasta el empleo de maestros voluntarios que no están cualificados para enseñar idiomas nacionales como L2 / LS, pasando por un concepto erróneo del multilingüismo, hasta los obstáculos en el reconocimiento de las cualificaciones y habilidades previas de los alumnos. Dado que las necesidades de aprendizaje de las personas migrantes no se satisfacen adecuadamente, a menudo se ofrece principalmente al AAM, y están condenados a aceptar, trabajos de baja cualificación a pesar de las Recomendaciones del Consejo de Europa sobre competencias clave e inclusión social. Finalmente, el informe MEDBALT destaca una falta de coordinación general entre las ONG y los gobiernos tanto a nivel internacional como nacional.

El informe MEDBALT también es muy inflexible sobre cuál debería ser la «tarea» de las políticas de educación de inmigrantes adultos. Deberían «proporcionar oportunidades de aprendizaje e igualdad de acceso a la educación para todos, y especialmente, los grupos más vulnerables y social/económicamente desfavorecidos: refugiados, solicitantes de asilo, trabajadores migrantes (poco cualificados), migrantes desempleados, migrantes adultos con necesidades especiales, migrantes mayores, mujeres migrantes, migrantes con discapacidad, etc. Al mismo tiempo, para mantener y fortalecer los recursos sociales (humanos), las políticas de educación de los migrantes adultos deben garantizar el acceso a una educación de calidad de los trabajadores migrantes y empresarios cualificados». Por tanto deberían «garantizar la igualdad de derechos para todos los migrantes» y, desde la perspectiva de la provisión de educación y formación, la igualdad de acceso «independientemente de la situación financiera y jurídica de los migrantes adultos y otras características sociodemográficas personales (género, religión, raza, etc.)»; así deberían incluir como su elemento central «los derechos humanos y la implementación de la igualdad de oportunidades», la promoción de la inclusión social, la creación de una sociedad más inclusiva y «la prevención de la exclusión social y la segregación». Por último, deberían cuestionar los sistemas, programas y objetivos educativos de las sociedades de acogida: las sociedades de acogida deberían estar mejor preparadas para aceptar a los migrantes como miembros de pleno derecho de la sociedad.

Estos objetivos, sugiere el informe MEDBALT, requerirían que los estados miembros de la UE emprendan algunas acciones comunes en todos los ámbitos, tales como:

- Identificación y contratación de educadores-proveedores de servicios para la formación (gestión de la diversidad en el lugar de trabajo, capacidad lingüística y profesional, competencias interculturales, concienciación sobre cuestiones de migración internacional, etc.);
- Implementación de medidas de apoyo familiar para alumnado adulto migrante (AAM);
- Adaptar y organizar la infraestructura de medidas de educación de personas migrantes adultas para grupos vulnerables y socialmente desfavorecidos; garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad y una formación lingüística para todos los estudiantes adultos, independientemente de su situación jurídica y las características sociodemográficas;
- Promover las competencias interculturales y el multilingüismo entre las personas migrantes adultas a nivel individual y familiar, por un lado, y los proveedores de servicios a nivel individual e institucional por otro lado; incluir a las personas migrantes adultas (o personas con antecedentes migratorios) en la implementación de las medidas de educación de las personas migrantes adultas (especialmente, a nivel no gubernamental);
- Iniciar y desarrollar programas de tutoría para personas migrantes adultas; crear un apoyo educativo eficaz para dichas personas y sus familias en las escuelas y en las comunidades locales.

En este contexto, las políticas de educación de personas adultas migrantes deben implementarse en el marco de la educación de adultos e integrarse en estrategias de integración a largo plazo (o planes de acción), educación profesional y esquemas de formación. Estos esquemas deben ser sostenidos no solo para buscar resultados de integración más efectivos, sino también para incluir la participación de las personas migrantes en la implementación de medidas de integración y educación, que a menudo están diseñadas para ellas pero a pesar de ellas. Dicho enfoque daría voz a las comunidades de migrantes, fomentaría el compromiso cívico y la participación política.

El desarrollo e implementación de estrategias y políticas de integración de las personas migrantes - concluye el informe - debe ser uno de los desafíos más importantes a abordar en el futuro. En tal perspectiva la educación de personas adultas migrantes debe ser considerada como una prioridad clave en varios niveles y no solo por los ministerios de educación. Además, la educación de personas adultas migrantes equitativa e integral

debería implicar un nuevo enfoque de la infraestructura y sinergias a nivel local entre los proveedores de educación formal e informal, así como las instituciones y la sociedad civil.

El logro efectivo de los programas de educación y formación para personas migrantes adultas está relacionado con la cooperación sistemática entre los actores relevantes, con objetivos de formación claros en términos de oportunidades de empleo y contratación, combinación de enseñanza-aprendizaje técnico y de idiomas, organización flexible de la educación en relación con las oportunidades de los participantes (como el uso del e-learning, apoyo personal en forma de tutoría, identificación clara del grupo objetivo y de las necesidades y condiciones del grupo)²⁶.

El objetivo principal de la infraestructura de implementación de las medidas de integración de personas migrantes adultas debe estar relacionado con el aumento de las capacidades de los proveedores de medidas educativas para abordar la diversidad de habilidades - y la gran diversidad lingüística - para reflejar la competencia y las necesidades de las personas migrantes de acuerdo con sus perfiles sociodemográficos y antecedentes etnoculturales. Además, debe tener en cuenta todos los motivos de discriminación, no solo la discriminación por motivos de raza o etnia, sino también por religión o creencias, género, orientación sexual, discapacidad, nacionalidad/ciudadanía, idioma (y competencia lingüística), origen social y estado de residencia.

Un instrumento eficaz para fomentar la diversidad y la no discriminación implica un enfoque de aula "diverso" para permitir que los/as alumnos/as de diferentes orígenes socioeconómicos y étnicos aprendan juntos/as, aumentando así la motivación educativa y la aspiración del alumnado desfavorecido y fomentando la inclusión y la cohesión social sin socavar los resultados educativos de otros estudiantes. El aula diversa como instrumento que fomenta la igualdad y la no discriminación también implica nuevas actitudes hacia el multilingüismo, que debe ser visto como un activo para todas las lenguas y para todos los alumnos, para impulsar la autoconfianza, la conciencia intercultural y las perspectivas de ciudadanía.

Como todo el mundo debería tener derecho a disfrutar de un acceso equitativo a los cursos de idiomas y la formación profesional (ya que la competencia lingüística se considera un requisito de integración esencial), la infraestructura de educación de personas adultas migrantes debería facilitar este derecho y eliminar cualquier obstáculo

26 Cf. Maurice de Greef, Dominique Verté, Mien Segers, Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion, "Journal Studies in Continuing Education", Volume 37, Issue 1, 2015, pp. 62-78; Bjarne Wahlgren B., Tinne Geiger, Integration through adult and continuing education, National Centre of Competence Development, the Danish School of Education, University of Aarhus, 2015.

proporcionando apoyo general y específico gratuito para personas migrantes recién llegadas, especialmente en áreas de aprendizaje de idiomas y formación profesional. Esto debe hacerse dirigiéndose a los necesitados (incluidos los grupos vulnerables de personas migrantes adultas: refugiadas, trabajadoras migrantes, migrantes de edad avanzada, mujeres migrantes, etc.). Los principales elementos de la infraestructura de educación de personas migrantes adultas deberían incluir:

- Localizaciones y espacios geográficamente convenientes y flexibles en el tiempo para la provisión de medidas educativas;
- Un enfoque flexible y basado en la necesidad, para la implementación de medidas educativas (métodos de enseñanza-aprendizaje, entornos de aprendizaje diversos y enfoques de enseñanza multiculturales);
- La elaboración de planes educativos individuales y/o colectivos, herramientas de seguimiento para evaluar experiencias e identificar itinerarios de aprendizaje;
- Un currículo holístico de educación de personas migrantes adultas, considerando no solo los resultados de integración (como habilidades de comunicación, recursos sociales, etc.), sino también los obstáculos relacionados con los grupos de migrantes más vulnerables (como síndromes postraumáticos, discapacidades, etc.);
- Una descripción específica de las funciones y la división del trabajo de quienes participan en la prestación de apoyo educativo;
- Un sistema eficaz y flexible (formal e informal) de reconocimiento de cualificaciones;
- Un autoevaluación y desarrollo institucional y/o legislativo.

Esta lista, sin embargo, sigue siendo una lista de deseos más que un reflejo de la realidad, no solo por la gran inconsistencia que todavía caracteriza la educación de personas adultas migrantes en toda Europa en términos de políticas, estrategias, enfoques, sino también por la falta de enfoques comparativos y oportunidades para probar y aplicar este conjunto de recomendaciones y ver si un formato de enseñanza y aprendizaje integrado común se puede diseñar y perseguir de manera realista en todas las instituciones y países.

¿En qué medida los socios de Key-Co System conocen estos conjuntos de recomendaciones? ¿Hasta qué punto Key-Co System puede facilitar un debate transnacional entre sus socios sobre estas cuestiones abiertas? ¿En qué medida la reflexión sobre el multilingüismo, entre las ocho competencias clave, puede proporcionar a las instituciones educativas de toda Europa un enfoque crítico adecuado para la integración de las AAM?

Multilingüismo y Alumnado Adulto Migrante: una breve revisión

El multilingüismo es un fenómeno complejo que puede estudiarse desde diferentes perspectivas y disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística y la educación. Hay muchas definiciones de multilingüismo. Wei Li define a una persona multilingüe como «cualquier persona que pueda comunicarse en más de un idioma, ya sea activo (hablando y escribiendo) o pasivo (escuchando y leyendo)»²⁷. En 2007, la Comisión Europea dio una definición bien conocida, y ligeramente diferente, de multilingüismo: «la capacidad de las sociedades, instituciones, grupos e individuos para interactuar, de forma regular, con más de una lengua en su día a día. -vidas cotidianas»²⁸. Esta definición presenta el multilingüismo no solo como un fenómeno individual, sino también como un fenómeno social, donde estas dos dimensiones no están completamente separadas sino entrelazadas.

Para distinguirlo del multilingüismo como fenómeno social o colectivo, el multilingüismo individual a veces se denomina plurilingüismo. El Consejo de Europa define el plurilingüismo como el «repertorio de variedades de lengua que utilizan muchas personas», de modo que «algunas personas son monolingües y otras plurilingües». En cambio, el multilingüismo se ve como «la presencia en un área geográfica, grande o pequeña, de más de una variedad de lengua...»²⁹.

Dentro del multilingüismo individual puede haber diferencias importantes en la experiencia de adquirir y utilizar idiomas. Un individuo puede adquirir diferentes idiomas simultáneamente al estar expuesto a ellos desde su nacimiento o sucesivamente al estar expuesto a segundos idiomas adicionales/extranjeros más adelante en su vida. A nivel social se ha hecho una distinción entre multilingüismo sustractivo y aditivo. El bilingüismo sustractivo es la percepción de que la adquisición de L2 sería perjudicial para la L1 de un individuo. Esto podría deberse al aumento de la carga cognitiva debido a la adquisición de L2 que, en consecuencia, disminuye la competencia en la L1 de los usuarios. Este fenómeno es experimentado por grupos minoritarios, especialmente cuando no están escolarizados en su L1: con el uso frecuente de su L2, su competencia y cultura L1 es reemplazada

27 Wei Li, Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In Wei Li, Melissa Moyer (eds.), The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism, Oxford: Blackwell, 2008, pp. 3-17.

28 Cf. European Commission, Final report: High level group on multilingualism, Luxembourg: European Communities, 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

29 The Council of Europe, Policies for Plurilingualism, s.d., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_en.asp. For an overview, cf. Jasone Cenoz, Defining multilingualism, "Annual Review of Applied Linguistics", 33 (2013), pp. 3-18.

gradualmente por la L2. Esto también ocurre cuando se requiere que los niños inmigrantes cambien al idioma del país de acogida sin tener la oportunidad de desarrollar primero su idioma de origen.

En cambio, el bilingüismo aditivo implicaría que la adquisición de L2 no es perjudicial para la L1 del usuario, sino que de hecho es beneficiosa, ya que la palabra aditivo sugiere una adición al repertorio de idiomas de alguien. Mientras se aprende un segundo idioma, las habilidades y la cultura del primer idioma siguen siendo valoradas e incluso reforzadas. Por tanto, el bilingüismo aditivo suele considerarse el objetivo principal de la educación bilingüe. Los académicos se refieren al bilingüismo total aditivo cuando un hablante no solo es muy competente tanto en su L1 como en L2, sino también cuando es capaz de aferrarse y ser positivo a su cultura L1 mientras posee la misma actitud para la cultura L2.

En términos de desempeño individual, cuando se considera en su práctica de la vida cotidiana, el multilingüismo se puede definir de dos maneras diferentes. Una definición considera necesaria la competencia máxima (es decir, el control nativo de dos o más idiomas), la otra acepta una competencia mínima (competencia mínima en idiomas en lugar de la lengua materna). Esto también introduce la distinción entre multilingüismo equilibrado y desequilibrado, que es la distinción entre ser igualmente fluido en dos o más idiomas o mostrar niveles de competencia diferentes y muy diferentes según el idioma y, en correlación, la dimensión de uso del multilingüismo, es decir, la capacidad del hablante para cambiar, cuando sea necesario, de un idioma a otro(s) sin mayor dificultad.

Sin embargo, cuando se analizan las habilidades, los usos y el repertorio del hablante multilingüe, en lugar de su competencia idioma por idioma, el concepto de multicompetencia puede resultar más adecuado. **La multicompetencia implica no solo el conocimiento del idioma, sino también conocimientos metalingüísticos y recursos comunicativos en conversaciones espontáneas. También infiere la brecha entre el enfoque tradicional, en la investigación y la educación, en un idioma a la vez y el multilingüismo en la vida real, que involucra todos los idiomas conocidos y las prácticas discursivas multilingües.** Como han establecido los académicos los hablantes multilingües pueden navegar entre idiomas, pueden ajustar su repertorio y competencia lingüística a un amplio conjunto de variables y no necesariamente usan diferentes idiomas para los mismos propósitos, en todas las situaciones comunicativas, en los mismos dominios o con la misma gente.

Tal multicompetencia no puede medirse desde una perspectiva monolingüe «con el

criterio del hablante nativo ideal de cada una de las lenguas implicadas». Este «sesgo monolingüe» de hecho no tiene en cuenta las características y potencialidades de los hablantes multilingües a nivel cognitivo, ni acepta que los multilingües puedan utilizar sus lenguas como recurso para que las lenguas conocidas se refuercen entre sí y permitan que los hablantes se muevan dinámicamente entre lenguajes en la comunicación real.

En las últimas dos décadas las visiones holísticas del multilingüismo han prestado cada vez más atención al habla multilingüe como un proceso creativo que incluye instancias de interacción lingüística en diferentes direcciones y han introducido fructíferamente el término y el concepto de **translenguaje** (del galés trawsieithu). Originalmente se refería a la práctica educativa de usar galés e inglés en el aula para que los estudiantes leyeran un pasaje o escucharan alguna información en un idioma y tuvieran que desarrollar su trabajo en otro idioma, en lo que respecta al multilingüismo se refiere al proceso que involucra múltiples prácticas discursivas y eso parece normal en comunidades multilingües.

En los últimos años **el translenguaje, es decir, el proceso mediante el cual los hablantes multilingües utilizan todos sus idiomas como un sistema de comunicación integrado**³⁰, ha ganado vigencia también en la educación formal, cuando se estudian varios idiomas como asignaturas escolares o idiomas de instrucción y donde los nuevos enfoques apuntan a integrar los planes de estudio de los diferentes idiomas para activar de manera interlingüística los recursos de hablantes multilingües y en la educación informal y no formal, por ejemplo, en entornos de migrantes o refugiados, donde ha demostrado ser una metodología útil para mejorar las motivaciones y la confianza en sí mismos de los hablantes .

Desde la década de 1990 la política de la Unión Europea sobre la enseñanza de idiomas se basa plenamente en el concepto de multilingüismo³¹, y los beneficios de una educación multilingüe tanto para los alumnos como para la sociedad en general, beneficios que van desde el aumento de las capacidades cognitivas hasta la empleabilidad y los logros educativos³².

30 On the definition and the concept of translanguaging, cf. Ofelia Garcia, Li Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan, 2014; Gwyn Lewis, Bryn Jones, Colin Baker, *Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond*, "Educational Research and Evaluation", 18 (7), 2012, pp. 641-54; Gerardo Mazzaferro, *Translanguaging as Everyday Practice*, New York: Cham Springer, 2018.

31 «Mientras que el Consejo de Europa utiliza el término "plurilingüismo" para referirse a las competencias lingüísticas múltiples de las personas, los documentos oficiales de la Unión Europea utilizan "multilingüismo" para describir tanto las competencias individuales como las situaciones sociales. Esto se debe en parte a las dificultades para distinguir entre plurilingüe y multilingüe en otros idiomas además del inglés y el francés.» (Council recommendations on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages, 22 May 2019, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&rid=1](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(02)&rid=1)),

32 Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning in the multilingual classroom*, European Commission, 2016, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1>,

También se cree que el multilingüismo aumenta la conciencia y las competencias interculturales, que son habilidades fundamentales para que los ciudadanos europeos contribuyan a la cohesión social dentro de la Unión. Partiendo de este supuesto la política lingüística de la Unión Europea fomenta la educación plurilingüe e intercultural con dos objetivos principales, como se establece en la *Guía para el desarrollo e implementación de planes de estudio para la educación plurilingüe e intercultural* (2016): facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas e interculturales y promover el desarrollo personal, para que las personas puedan desarrollar todo su potencial³³.

Por tanto, el apoyo al multilingüismo se considera una tarea fundamental para promover la diversidad cultural y las competencias lingüísticas así como para contribuir en gran medida a las relaciones económicas y culturales entre la UE y el resto del mundo. Por esta razón la UE no solo aborda el desarrollo lingüístico de los ciudadanos europeos y las poblaciones locales, sino también los repertorios lingüísticos de los futuros y nuevos ciudadanos, identificando varias razones para considerar la diversidad lingüística como una forma de enriquecimiento cultural y una herramienta para fomentar la inclusión social.

Sin embargo, en lo que respecta a los estudiantes migrantes, la mayor parte de los esfuerzos se destinan a la enseñanza de las lenguas nacionales europeas, cuyo conocimiento es un requisito obligatorio para obtener la ciudadanía en muchos estados miembros de la UE³⁴ y un factor clave que influye en el proceso de inclusión dentro del país de acogida, en particular la participación en la «sociedad en general», el acceso a los servicios públicos y la «integración» en el mercado laboral³⁵.

En este contexto la lengua o lenguas de instrucción desempeñan un papel clave, en particular para los migrantes que inician una ruta de aprendizaje después de su llegada. Sin embargo esto no debe implicar que se deba acceder a la educación únicamente a través del idioma nacional del país anfitrión³⁶. Se considera que el desarrollo de habilidades a través de la(s) lengua(s) materna(s) tiene efectos importantes para que los/as estudiantes logren logros en otras materias, mejoren su motivación y desarrollen su identidad personal y su potencial socioeconómico³⁷. Además, las investigaciones en psicolingüística han

33 Cfr. Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthie, Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Council of Europe, 2016, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>.

34 Cfr. Lorenzo Rocca, Cecile Carlsen, Bart Deygers, The 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants, 2018, <https://rm.coe.int/the-2018-council-of-europe-and-alte-survey-on-language-and-knowledge-o/16809c88f9>.

35 Cfr. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Language teaching and learning, cit.

36 Cfr. *ibid.* These assumptions are partly confirmed by the results reported in the already mentioned Handbook of multilingualism, cit.

37 «Las empresas se han dado cuenta de que los recursos plurilingües de sus empleados les resultan ventajosos.

demostrado que las lenguas maternas también deben considerarse un punto de partida para enseñar y aprender con éxito cualquier otra lengua, ya que «hay un impacto de la primera lengua en la adquisición de una segunda lengua también para los/as estudiantes adultos/as. Está comprobado empíricamente que en sus estrategias de aprendizaje los/as estudiantes adultos/as de idiomas hacen un uso más o menos consciente de la comparación de estructuras lingüísticas y, por lo tanto, la primera y otras lenguas habladas por los estudiantes deben tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua»³⁸.

Esto ha tenido un impacto en cómo se debe administrar y respaldar la enseñanza de idiomas, pasando del enfoque conductista, basado en el principio del monolingüismo en la enseñanza³⁹, al concepto de «memoria» y al desarrollo de la competencia y las habilidades lingüísticas como una red⁴⁰.

El concepto de plurilingüismo expresado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, es decir, se basa en este mismo supuesto: un enfoque plurilingüe debe enfatizar el hecho de que el alumnado multilingüe no mantiene las lenguas y las culturas «en compartimentos mentales estrictamente separados sino que construye una competencia comunicativa a la que contribuye todo el conocimiento y la experiencia del lenguaje y en la que los lenguajes se interrelacionan e interactúan»⁴¹.

Por lo tanto, las directrices de la UE para aulas multilingües enfatizan métodos de enseñanza que destacan el desarrollo de la conciencia meta-lingüística a través de actividades que fomentan la discusión sobre el idioma, comparaciones entre varios aspectos de diferentes idiomas (fonética, léxico y gramática, pero también convenciones y

Las lenguas de los inmigrantes también tienen su propio valor comercial específico. Todo esto está relacionado con el hecho de que en la educación profesional el principio de "¡al menos dos idiomas para todos!" ahora se aplica generalmente. Y aquí se incluye el conocimiento de un idioma migrante. Atractivos programas de intercambio con otras áreas del lenguaje como parte de la formación contribuyen al logro de los objetivos marcados.». Cfr. Britta Hufeisen, Gerhard Neuner, *The plurilingualism project. Tertiary language learning: German after English*, Council of Europe – European Centre for Modern Languages, 2004, p. 174.

38 Hans-Jürgen Krumm, Verena Plutzer, *Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants*, Council of Europe, 2008, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8>,

39 «El desarrollo de la "coexistencia estructurada" - sin combinación de sistemas lingüísticos, sino su coordinación (Lado 1964, Brooks 1963) - fue el principio para la entrada, almacenamiento y procesamiento de la lengua durante el aprendizaje de una lengua extranjera. La mezcla de idiomas durante el aprendizaje de lenguas extranjeras se consideró una fuente de error (interferencia). Esto llevó, entre otras cosas, al principio del monolingüismo en la enseñanza, es decir, la estricta exclusión de la lengua materna del aprendizaje de lenguas extranjeras.» (Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit.).

40 Cf. Frank G. Königs, *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache*, in R. Koroschetz (Hrsg.), *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000*, Caracas 2000, pp. 1-17.

41 Cf. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4.

estilos comunicativos)⁴², conciencia intercultural⁴³, y la activación de todo el conocimiento del idioma y la metacompetencia que posee el alumno⁴⁴.

Las directrices de la UE para la enseñanza de personas migrantes también abordan la importancia de utilizar la información de antecedentes personales y la lengua materna del alumno/a como punto de partida para el diseño conjunto de cursos y clases de idiomas⁴⁵. Por lo tanto, los documentos de la UE recomiendan un enfoque de enseñanza de idiomas orientado a las necesidades del alumno, que prioriza un proceso de inclusión para los inmigrantes también a través de un esfuerzo realizado por la sociedad⁴⁶.

Un último punto destacado por la investigación es que el alumnado adulto migrante (AAM) a menudo aprende el idioma de destino principalmente fuera del aula, a través de contactos lingüísticos relevantes con hablantes nativos. Por lo tanto, la institución educativa debería poder valorar este conocimiento informal o no formal y fomentar las conexiones con la sociedad en general.

Sin embargo, a pesar de que el aumento de la atención a la preservación de las lenguas patrimoniales ha sido una directiva europea en lo que respecta a las políticas lingüísticas, los informes europeos más recientes destacan el desajuste entre las resoluciones y recomendaciones oficiales y las políticas docentes reales que, en el proceso de desarrollo de parámetros de integración, incluso pueden violar los derechos humanos al prohibir explícitamente el uso de la lengua materna tanto en entornos formales como informales. Desde una perspectiva sociolingüística este desarrollo muestra en realidad «una cierta tendencia a la asimilación, en el sentido de que son principalmente las reivindicaciones de los países receptores las que parecen ser importantes, mientras que la cuestión de hasta qué punto respetar la personalidad, las lenguas y los intereses de los inmigrantes no es ya se considera de igual importante». A pesar de que el idioma se considera un tema clave para la integración social se descuidan varios aspectos importantes (mantenimiento de

42 Según Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., P. 4, a nivel intercultural, la comparación entre idiomas podría resaltar las diferencias en las estrategias de atenuación al hacer una solicitud o una demanda, grados de franqueza, expresión de agradecimientos y saludos, despedidas, finales de conversación, discusión de estilo, uso de señales de escucha, aproximación a los roles de diálogo, organización y fases de diálogo individual. Sin embargo, emplear esta perspectiva a la hora de enseñar una lengua podría resultar problemático, ya que «determinados países juegan un papel preponderante en los estudios realizados hasta la fecha, por lo que los hallazgos están disponibles para ciertos contrastes culturales, pero no para otros. En general, existe la necesidad de un conocimiento más amplio sobre los contrastes culturales en áreas comunicativas y lingüísticas específicas en las que existen diferencias culturales que afectan la competencia pragmática comunicativa. Los análisis adecuados son un requisito previo para el desarrollo ulterior de los materiales didácticos y los ejercicios».

43 «Las personas con mayores competencias en varios idiomas adquieren mayores competencias interculturales a partir del mayor conocimiento y conciencia de otras culturas que han adquirido a través del aprendizaje de idiomas» (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Language teaching and learning*, cit.).

44 Cf. Hufeisen, Neuner, *The plurilingualism project*, cit., p. 4.

45 Cf. *Ibid.*

46 Cf. Krumm, Plutzer, *Tailoring language provision*, cit.

las L1 y el plurilingüismo de los migrantes, el papel del multilingüismo en la conciencia intercultural). El foco sigue estando en la hipótesis del «tiempo dedicado a la tarea»: cuanto más tiempo dediquen las personas a aprender y utilizar la L2, mejor será su competencia. Aunque esta estrategia ha sido respaldada solo parcialmente por investigaciones en psicolingüística y, en algunos casos, cuando el uso de la lengua materna del alumno se desaconseja explícitamente, si no se prohíbe, incluso viola los derechos humanos de los migrantes, sigue siendo el principio rector en muchos países.

Otros aspectos que parecen obstaculizar la implementación de las políticas lingüísticas de la UE son la falta de una formación adecuada para los profesores⁴⁷ y lo inadecuado de las pruebas para evaluar las habilidades lingüísticas y perseguir los objetivos expresados en documentos oficiales⁴⁸. Además, las estrategias de comunicación empleadas por las instituciones involucradas en la educación de adultos migrantes pueden actuar como una barrera para la participación: la falta de facilitadores multilingües, la falta de intérpretes, la ausencia de una metodología de diferenciación interna para trabajar con diversos grupos de aprendizaje han planteado desafíos en el contexto de programas de educación para migrantes⁴⁹.

Por último, pero no menos importante, un fuerte sesgo contra los repertorios multilingües y la competencia multilingüe en el aula sigue estando muy presente tanto entre los profesores, que creen que el cambio de L1 a L2 es una condición previa para cualquier programa de educación formal, como entre los alumnos, que pueden desarrollar un multilingüismo defectuoso en contextos de diglosia o pueden descuidar su L1 en aras de la promoción social y la integración en la sociedad de acogida.

Si bien existe un conjunto coherente de datos, investigaciones y directrices sobre la enseñanza en aulas multilingües en la educación obligatoria/formal (ver el informe de la UE Enseñanza y aprendizaje de idiomas en aulas multilingües), se dispone de menos análisis de datos dispersos sobre personas adultas, y especialmente sobre personas adultas inmigrantes. Las necesidades y actitudes del AAM hacia la educación son variadas y diferentes y los supuestos basados en métodos de enseñanza para niños/as o personas adultas jóvenes no pueden aplicarse fácilmente a este grupo objetivo. En su artículo

47 « Hasta ahora, la mayoría de los profesores (a menudo monolingües ellos mismos) no han recibido formación para hacer uso de este plurilingüismo y para enseñar un idioma y al mismo tiempo hacer uso de otros » (Krumm, Plutar, Tailoring language provision, cit., p. 8).

48 « Aprobar una prueba indica qué tan bien una persona puede manejar la cultura de prueba específica y demostrar las habilidades lingüísticas específicas evaluadas; no dice nada sobre el proceso de integración de la persona » (Krumm, Plutar, Tailoring language provision, cit., p. 8).

49 Cfr. Ulrike Hanemann, Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward, Unesco, 2018, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>.

Programas de lenguaje y alfabetización para migrantes y refugiados: desafíos y caminos a seguir, Hanemann enumera algunas de las mejores prácticas multilingües que podrían mejorar la participación y los logros de las personas migrantes adultas, por ejemplo, brindando educación en alfabetización a través de la lengua materna y aprovechando los recursos entre las personas refugiadas y las propias personas migrantes, que pueden ser empleados como facilitadores culturales.

Investigación adicional sobre el papel del multilingüismo en la educación de adultos migrantes también sería crucial para completar el panorama y ayudar a las instituciones educativas a desarrollar las herramientas adecuadas para ajustarse plenamente a las directivas de la UE sobre el papel de la competencia multilingüe en la educación permanente.

Investigación y evaluación del multilingüismo en Key-Co System: recolección de datos y análisis

Un léxico desafiante

Como encuesta preliminar se elaboró y administró un cuestionario entre los miembros del personal y docentes de las cinco instituciones diferentes con el propósito de evaluar:

- 1) si se comparte la misma terminología en todo el proyecto y en qué medida;
- 2) si se necesita una mayor aclaración léxica y en qué medida, por el bien del proyecto;
- 3) por tanto, la posibilidad de dotar al proyecto de una sección wiki para diseñar y compartir un léxico crítico.

Se distribuyeron cincuenta cuestionarios (diez por institución), de los cuales se completaron treinta y cinco: por lo tanto, el número no es total y uniformemente representativo de todos los socios de la misma manera y no puede tener una implicación estadística. Sin embargo, las respuestas proporcionaron información muy interesante. **La misma palabra/expresión técnica (en inglés) se puede percibir de diferentes maneras dependiendo no solo de los diferentes contextos nacionales** (y las diferentes traducciones posibles del inglés al alemán, griego, italiano y español), **sino también de la conciencia individual y de la falta de un marco transnacional común.**

Esto puede sugerir que no podemos suponer que los profesionales que trabajan en el mismo campo (educación de AAM) comparten el mismo conocimiento previo y terminología. Por el contrario, pueden atribuir connotaciones incluso opuestas a la misma entrada y esto puede necesitar ser abordado proporcionando a los socios en proyectos transnacionales europeas discusiones terminológicas y conceptuales preliminares y un conjunto de herramientas de partida (palabras clave y sus definiciones) para evitar posibles ambigüedades y malentendidos sobre el léxico y los enfoques.

Los resultados del cuestionario han demostrado claramente que los socios pueden no estar alineados con una interpretación y un objetivo compartidos y que incluso pueden estar en desacuerdo sobre la semántica de términos clave como migrante/alumno migrante (las entradas más controvertidas, según el cuestionario, ya que la mitad de los encuestados no

se siente cómodo usándolos en sus lugares de trabajo), *aprendiz adulto, multilingüismo, necesidades de los estudiantes, política lingüística, inclusión / integración, conciencia cultural, etc.*

Un debate en curso sobre el multilingüismo

Entre las entradas, el multilingüismo se discutió más a fondo como un tema general durante el primer grupo focal organizado en Cham en septiembre de 2019, para fomentar una discusión terminológica, con un enfoque específico en el AAM y, de manera más general, desafiar los marcos etnocéntricos en la educación.

Como argumentó Giorgia de CPIA1, el significado del *multilingüismo* puede depender de los contextos nacionales y locales en los que se trabaja ya que el multilingüismo ya es, en algunos casos, una característica compartida por el aula («el multilingüismo es una condición natural en casi todas las familias italianas : hablamos diferentes idiomas en diferentes contextos ... dialectos, italiano neoestándar, etc.»). Sin embargo, como señaló Massimiliano de la Universidad de Palermo, normalmente no se tienen en cuenta los dialectos en el repertorio multilingüe de un hablante y no se consideraría multilingüe como hablante nativo L2 por su competencia dialectal.

Esta ambivalencia semántica del multilingüismo fue confirmada por los cuestionarios que se distribuyeron durante el evento conjunto de capacitación de personal a corto plazo de Key-Co en Cham en septiembre de 2019: en sus respuestas, muchos encuestados se centraron principalmente en la diversidad lingüística regional o los antecedentes sociales del país anfitrión, sin tomar mucho en consideración los repertorios lingüísticos, experiencias personales, trayectorias, motivaciones del AAM. **Para muchos de los encuestados el multilingüismo sonaba más como una categoría sociolingüística abstracta, relacionada con la política y la planificación lingüísticas, que como un concepto operativo que podría referirse y afectar la vida cotidiana, la motivación y la competencia lingüística de los hablantes.**

Además, los participantes no se pusieron de acuerdo sobre el grado de fluidez y competencia que se espera que tenga un hablante para ser considerado «multilingüe». Algunos entrevistados opinaron que todos los idiomas hablados por un sujeto multilingüe deben realizarse con el mismo grado de fluidez para que se considere multilingüe, sin especificar cuál debe ser un grado aceptable de fluidez. Algunos otros participantes, sin embargo, destacaron el hecho de que el multilingüismo no debería referirse principalmente a la com-

petencia gramatical, sino a la competencia comunicativa y la conciencia intercultural («sapersi destreggiare in un contesto comunicativo», «saber hacer malabares en un contexto comunicativo»), ya que el conocimiento de la gramática por sí solo no es suficiente para garantizar un buen nivel de comunicación (eficaz) y comprensión mutua entre hablantes nativos y no nativos en un contexto dado.

El segundo grupo focal, sobre **estrategias plurilingües en la enseñanza**, mostró que otro tema en disputa relacionado con el multilingüismo es la capacidad de usar diferentes idiomas en contextos reales lo que, según algunos participantes, puede incluso socavar el propósito de una educación plurilingüe. Como afirmó Anna de CPIA1 «después de todo [el multilingüismo] no es tan útil en la práctica... [Los estudiantes] normalmente no necesitan hablar diferentes idiomas en un contexto dado. **El multilingüismo es teóricamente una gran habilidad pero no mucha gente comparte esta competencia.** ¿Para qué podrían los estudiantes usar Bambara en su vida cotidiana real en un lugar como Palermo? Pueden usar Bambara en los tribunales pero no en otros aspectos de la vida. Estoy de acuerdo con la idea de que cuantos más idiomas tengas en tu portafolio mejor será para tu vida, pero no creo que todos los idiomas sean igualmente útiles ni para el mercado laboral a nivel local ni para tu vida cotidiana».

La discusión en torno a este aspecto animó a los participantes a reflexionar sobre el papel y los propósitos de la educación, y la autonomía de las opciones en un mundo globalizado: «¿estamos aprendiendo [o enseñando] un idioma porque es útil o porque nos gusta? - preguntó Erin de VHS - Si lo hacemos solo porque es funcional, tiene que ver con las relaciones de poder que, en nuestro caso, se remontan al colonialismo».

Las relaciones de poder entre culturas e idiomas están en juego cuando se aborda el multilingüismo desde la perspectiva del país de llegada. No obstante, algunos participantes coincidieron en que la competencia multilingüe puede traer ventajas fundamentales cuando se trata de aprender el idioma de la educación: «Esta es una competencia fundamental a desarrollar - sugiere Giuseppina de CPIA2 - Debemos utilizar cualquier estrategia disponible para que los estudiantes adquieran esta competencia. Debemos centrarnos en las necesidades y antecedentes específicos de los estudiantes tratando de ayudarlos a familiarizarse con su país de acogida, ingresar al mercado laboral y vivir mejor. No deben considerarse simples huéspedes, sino personas que podrían estar completamente "integradas" en la nueva comunidad de alojamiento. El multilingüismo es la base fundamental sobre la que tenemos que producir nuestras herramientas educativas y ciudadanas ». Además, añadió Erin, «los diferentes lenguajes te brindan diferentes formas de pensar, y no

se trata solo de una cuestión de integración: también se trata de comprender las culturas y las diferentes formas de pensar dentro de los diferentes sistemas culturales».

La discusión se trasladó a otro punto específico: los antecedentes de los estudiantes. Como dijo Giorgia,

nuestros estudiantes están acostumbrados a hablar y escuchar muchos idiomas: son estudiantes plurilingües por experiencia y práctica. Pero cuando llegan a un nuevo país normalmente diferencian entre el idioma que hablan y el idioma que aprenden. El papel del profesor es ayudarlo a transferir su competencia de un idioma a otro y desarrollar su conciencia sobre la transcodificación de acuerdo con los diferentes objetivos, lugares y contextos en los que puede hablar y usar diferentes idiomas. No necesitamos aceptar la idea de que las lenguas oficiales son más importantes que las lenguas heredadas. La adquisición de conciencia en los idiomas permite al hablante adquirir más competencias. Si facilita una discusión sobre los diferentes idiomas y brinda la oportunidad de transcodificar, es más fácil fomentar una reflexión sobre la estructura del pensamiento. El multiculturalismo no es un tema del programa de estudios entre muchos otros. Es un enfoque, una perspectiva, basada en la capacidad de transcodificar (no solo mediante la traducción: la traducción no equivale a la mediación cultural. Con solo traducir el idioma no se puede traducir la cultura). Creo que el papel principal del profesor es crear este tipo de conciencia y ayudar a los estudiantes a verse a sí mismos como sujetos multilingües.

De acuerdo con Giorgia, Ana de la Asociación Guaraní insistió en **el aspecto motivacional que se podría potenciar con estrategias multilingües:**

No es fácil introducir la competencia y la conciencia multilingües en el aula. Algunos de nuestros estudiantes no hablan español pero sí otros idiomas, y eso es útil para aprender otros idiomas, ya que puede ayudar a que tu cerebro sea más plástico, como lo ha demostrado la investigación. Tiene una mente más abierta. Por otro lado, si en un aula hay más de una persona que habla

un idioma extranjero, creo que es útil utilizarlo para crear un entorno más colaborativo y compartir conocimientos entre los alumnos. A veces escucho que Susana [una de las compañeras de Ana] usa diferentes lenguajes para explicar y conectar conceptos entre culturas: la propia maestra no solo quiere ser consciente de lo que puede motivar culturalmente a los estudiantes, sino también hacer que valoren más sus propios idiomas.

Sin embargo, Erin afirma que **las estrategias multilingües no deberían impedir que los estudiantes “hagan el esfuerzo de aprender”**. Es posible que los estudiantes no estén lo suficientemente motivados y podría ser útil equilibrar el uso de su lengua materna con el idioma de instrucción para aumentar su confianza en sí mismos. Pero el objetivo también es ayudarlos a adquirir un buen (y evaluable) nivel del idioma hablado en los países de acogida, que puede verse comprometido por las prácticas multilingües y de translenguaje en clase.

La adquisición multilingüe frente a monolingüe es un tema clave para algunos de los socios de Key-Co System. Dado que los socios no siguen las mismas políticas lingüísticas, y no todos tienen como objetivo mejorar la competencia multilingüe en los estudiantes, se discutieron algunas opiniones divergentes, para comprobar hasta qué punto la posibilidad de emplear actividades multilingües durante las lecciones es realista en los diferentes ajustes y la correspondencia con el programa de estudios de la escuela. Como explica Aleksandra de VHS Cham, «en nuestros cursos el enfoque es el alemán, por lo que los profesores usan el alemán todo el tiempo. Las aulas son demasiado diversas [para cambiar a actividades multilingües] y es difícil encontrar un idioma puente. Los alumnos deben centrarse únicamente en el idioma alemán y se espera que lo hagan».

El comentario de Aleksandra fue secundado por Dimitris de SCS, quien dijo que **dado que su escuela requiere fluidez en griego como requisito obligatorio para solicitar el estatus de refugiado, no se contemplan actividades multilingües** (excepto las clases de inglés), y cuando los estudiantes enfrentan dificultades, ellos se les pide que solo hablen griego, sin importar cuán desafiante sea, para obligarlos a practicar el idioma.

Este tema también fue bastante discutido desde la perspectiva de los alumnos. Por ejemplo, **¿cuáles son las actitudes de los ALD hacia los enfoques monolingües frente a los multilingües?** «En Alemania, es obligatorio que los inmigrantes registrados en la Agencia Federal de Empleo aprendan alemán para poder seguir recibiendo apoyo económico

del Estado - dice Aleksandra - pero hay personas que piensan que aprender alemán no les es tan útil porque su la comunidad, sus amigos, sus colegas hablan principalmente árabe; Además, los hombres pueden pensar que sus esposas no necesitan alemán porque siempre se quedan en casa con sus hijos. Este es un aspecto motivacional muy fuerte ». «En Palermo, los estudiantes de Nigeria que ya hablan inglés - afirma Giorgia - a menudo preguntan a sus profesores por qué es importante aprender italiano, si ya pueden comunicarse en inglés».

Al final del grupo de discusión, surgió una interesante discusión sobre **el papel de los "dialectos"**. Aleksandra dijo que a pesar de que en la región bávara la gente suele hablar un dialecto muy diferente del alemán estándar, a los inmigrantes se les pide que aprendan el alemán estándar para adquirir la ciudadanía. Sin embargo, la escuela intenta organizar lecciones de dialecto bávaro de forma voluntaria para permitir que los inmigrantes comprendan mejor el idioma que se habla en la región. Los profesores de las CPIA de Palermo también informaron que después de una lección de gramática italiana, los estudiantes migrantes a menudo preguntan por qué las personas en Palermo, que normalmente hablan el dialecto regional italiano o siciliano, no «respetan las reglas» en italiano (p. dialecto).

By the end of the focus group, an interesting discussion arose about the **role of 'dialects'**. Aleksandra said that despite in the Bavarian region people usually speak a dialect very different from standard German, migrants are asked to learn standard German to acquire citizenship. Nevertheless, the school tries to organise Bavarian dialect lessons on a voluntary base to allow migrants to better understand the language spoken in the region. Teachers from Palermo CPIAs also reported that after an Italian grammar lesson, migrant students often ask why people in Palermo, who normally speak the regional Italian or the Sicilian dialect, do not «respect rules» in Italian (por ejemplo, verbos intransitivos que se vuelven transitivos en el dialecto siciliano).

La práctica del multilingüismo

El lema de la UE Unidos en la diversidad resume la contribución fundamental que la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas pueden aportar al proyecto europeo. Como hemos visto, las instituciones transnacionales europeas como la Unión Europea y el Consejo de Europa creen firmemente que las políticas lingüísticas que abordan el multilingüismo no solo pueden facilitar el entendimiento cultural mutuo y la cohesión social en los Estados miembros y en todo el continente, sino que también pueden desempeñar un papel fundamental en potenciar la empleabilidad, la movilidad, la ciudadanía y la integración. La pregunta es: empleabilidad, movilidad, ciudadanía e integración, ¿para quién, desde qué perspectiva? Si la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y el multilingüismo se han convertido en una prioridad para los ciudadanos de la UE, y por el bien de la integración europea, no está claro en qué medida también se consideran una prioridad cuando se trata de estudiantes adultos migrantes.

Las instituciones socias de Key.Co no comparten una agenda común y no aplican el mismo marco para mejorar la conciencia y la competencia multilingües de su alumnado. A veces ni siquiera comparten la misma percepción sobre la posibilidad (y la importancia) de mejorar dicha competencia. En términos generales el enfoque del programa de idiomas de cada institución asociada es el idioma de destino (L2), es decir, la variedad estándar que se habla en el país de acogida. Pero no hay mucho acuerdo ni sobre el multilingüismo como desafío/oportunidad para el AAM y la sociedad receptora, ni sobre el concepto y significado del multilingüismo, que, como hemos mencionado, puede tener diferentes connotaciones e implicar diferentes enfoques y objetivos. Por supuesto, la posibilidad de que el AMM refuerce su competencia en su L1, o de aprender uno o más idiomas junto con el idioma nacional (L2) del país anfitrión no está prohibida ni desalentada en ninguna institución asociada, pero hay una gran diversidad al traducir esta posibilidad en la práctica, es decir, al evaluar el papel y el uso de la lengua materna del alumno en clase, o al considerar si/ en qué medida se pueden emplear otras lenguas en clase a través de la traducción para fomentar la lingüística y conciencia metalingüística.

En todas las instituciones social el uso de idiomas distintos al de destino se facilita poco como herramienta de enseñanza que podría emplearse de manera fructífera en la educación formal o como elemento clave para fomentar la ciudadanía y la inclusión social; la decisión de adoptar otros idiomas distintos del objetivo para las explicaciones o las actividades en clase se deja normalmente a la elección individual del profesor/instructor,

sin pautas o políticas claras. A excepción de la CPIA1 y la CPIA2, donde algunos profesores utilizan ocasionalmente estrategias multilingües/translenguajes para actividades para romper el hielo o para estimular las comparaciones entre idiomas y mejorar la gramática y la conciencia metalingüística de los alumnos, todas las instituciones asociadas normalmente adoptan una política monolingüe, diseñada de forma centralizada para enseñar el idioma del país de acogida como requisito previo para los permisos de residencia, entrevistas de trabajo, solicitudes de ciudadanía. Rara vez, y dependiendo de los recursos (es decir, el uso de un intérprete, la competencia individual de los profesores), las lenguas heredadas (L1) se pueden utilizar para aclarar temas o tareas, para ayudar a los estudiantes que tienen dificultades para comprender algún significado en el idioma de destino. Fomentar la participación y motivar a los estudiantes. Pero esto ocurre principalmente en interacciones uno a uno más que en clase. Los materiales de enseñanza oficiales, cuando los proporciona la escuela (por ejemplo, Cham), solo están escritos en el idioma de destino y no se traducen a los idiomas heredados de los ALD, ya que los maestros no están capacitados ni se espera que se ocupen de estos idiomas. En ocasiones, los estudiantes pueden estar expuestos a sus lenguas heredadas en actividades designadas (por ejemplo, cuando se les pide que compartan sus antecedentes culturales y su experiencia con sus colegas), pero incluso en estas ocasiones las lenguas heredadas se utilizan principalmente para desencadenar explicaciones que deben tenerse en cuenta en el idioma de destino. En algunos contextos (por ejemplo, Asociación Guaraní), los maestros pueden usar otros idiomas además del idioma de destino para alentar a los estudiantes a hablar sobre sus culturas de origen y superar el autoaislamiento, pero esto no está integrado en el plan de estudios ni se hace de manera sistemática. Por el contrario, el multilingüismo a menudo se considera problemático, y de entrevistas y cuestionarios han surgido varios argumentos en contra de las políticas institucionales multilingües:

- a) el uso de otros idiomas además del idioma de destino sería injusto para los estudiantes que no los hablan;
- b) el uso exclusivo del idioma de destino permitiría a los estudiantes lograr mejores resultados en un tiempo más corto;
- c) los propios estudiantes piden hablar solo el idioma de destino para aprenderlo lo más rápido posible;
- d) muchos profesores no hablan otros idiomas: incorporar el multilingüismo en el programa de estudios requeriría cualificaciones lingüísticas o una mayor

formación lingüística para los profesores.

En todas las escuelas socias, la enseñanza de idiomas sigue un modelo en el que el idioma de destino es primero, y el mantenimiento y la práctica de los idiomas heredados no siguen patrones regulares y consistentes. Las actividades que implican cierto grado de competencias multilingües y multiculturales, como laboratorios sobre antecedentes culturales, visitas a centros culturales locales, experiencias de intercambio de alimentos, generalmente no forman parte de los planes de estudios oficiales. Se establecen ocasionalmente, de forma voluntaria, y no son obligatorios para los estudiantes.

Por ejemplo, cada mes, VHS organiza un «Erzählcafe» ('café narrativo') que da la bienvenida a mujeres con antecedentes migratorios para que se reúnan y compartan historias sobre sus vidas y antecedentes, y anualmente también organiza un día de 'Multicultura', es decir, un pequeño festival con presentadores, comidas de diferentes países y actividades para visitantes, donde los participantes pueden interactuar en varios idiomas y donde se fomenta el intercambio intercultural con autoridades locales, servicios de voluntariado y programas como AMIF mediante el uso de intérpretes.

Eventos y actividades similares («Comida de nuestros países», «Música y bailes de nuestros países») también se organizan en SCS y Asociación Guaraní, mientras que CPIA1 y CPIA2 participan en proyectos internacionales de intercambio cultural con socios de la UE, que pueden incluir sesiones sobre multilingüismo. Sin embargo, se trata de actividades extracurriculares o de intercambio que pueden involucrar o no a los alumnos y no están integradas en el plan de estudios.

También se han explorado enfoques del multilingüismo a través de temas como la publicidad y la comunicación interna; la evaluación inicial de la competencia lingüística de los estudiantes; contratación y formación; multilingüismo desde una perspectiva institucional; evaluación continua; uso del lenguaje en el aula. Más importante aún, se han abordado a través de cuestionarios y entrevistas no solo a los maestros y miembros del personal administrativo, sino también al AAM.

El punto de vista del alumnado

El AAM de las cinco escuelas diferentes no se puede comparar fácilmente. Algunos de ellos han vivido en el país de acogida durante más de diez años (SCS) y, por lo tanto, han estado ampliamente expuestos y se han familiarizado con el (los) idioma (s) local (es): asisten a clases de idiomas principalmente para mejorar sus habilidades escritas; otros acaban de llegar al país anfitrión; algunos otros acaban de llegar pero proceden de países donde se habla el idioma de destino (AG). Algunos de ellos han viajado solos durante mucho tiempo antes de llegar a su país de destino y muestran una gran competencia multilingüe y conciencia metalingüística (CPIA1 y CPIA2). Otros se han unido a sus familias como refugiados (VHS).

Es muy común que los estudiantes con antecedentes migratorios tengan competencias y repertorios multilingües. Es posible que ya hablen dos o más idiomas antes de comenzar sus clases de idiomas en el país de acogida: su repertorio de idiomas suele ser más rico y variado que el repertorio de idiomas de sus profesores. Sin embargo, esto no significa que dominen uno o más idiomas, ya que su competencia activa puede variar significativamente, así como su nivel de alfabetización, su educación previa, su conciencia metalingüística, su confianza en sus habilidades lingüísticas, su estado de salud (Síndrome de estrés postraumático).

La variabilidad también puede depender de cuándo y dónde aprendieron nuevos idiomas, con qué propósito, dentro de qué trayectoria y proyecto migratorio (¿quieren quedarse en el país de manera permanente? ¿Quieren mudarse pronto a otro país? ¿Qué necesitan el idioma? ¿Para estar preparado para una entrevista de trabajo, o para acceder al proceso de ciudadanía, o para obtener un certificado escolar en la edad adulta?), ¿con qué tipo de motivación personal y social? etc.

No es de extrañar que **varios AAM mostraran muy poco o ningún interés en ser activamente multilingües en clase** y en poder usar sus idiomas de herencia, ya que esto les impediría sumergirse por completo en el idioma de destino. Además, si bien hablar sus lenguas heredadas en casa es una práctica normal, hablarlas en clase o en contextos públicos fuera de la clase se considera una restricción social, que puede marginarlas y limitar sus posibilidades de interactuar con los lugareños y ser "integradas".

Sin embargo, **la mayoría de ellos admite que normalmente amplían su competencia L2 recurriendo al translenguaje**, es decir, mediante un uso limitado, pero muy funcional, de

su lengua materna o *linguae francae* (como el inglés) para obtener ayuda o para ayudar a otras personas a comprender mejor el contenido de la conferencia o la gramática; de hecho, **acogerían con agrado más actividades de translenguaje y más flexibilidad multilingüe por parte de los profesores y sus escuelas. En clase, poco espacio se dedica** ni al conocimiento de las lenguas maternas o de herencia ALD ni, lo que es más sorprendente, **al reconocimiento de su competencia metalingüística como una herramienta potencial para aumentar la confianza en sí mismos, la interacción o la participación activa.**

El **vocabulario** podría ser otro problema: los AML a menudo no tienen el vocabulario para dominar por completo un vocabulario de buen tamaño para mejorar su expresión oral y escrita y, lo que es más importante, para expresar sus sentimientos e ideas como estudiantes adultos. Esto también puede limitar su participación activa en la clase y, en general, su interacción con otros estudiantes, especialmente con hablantes nativos del idioma de destino, cuya competencia lingüística más sólida puede parecerles a veces intimidante. Por último, pero no menos importante, un vocabulario limitado puede tener un efecto abrumador en sus habilidades de comunicación y oportunidades de integración social fuera de la zona de confort de la escuela.

La organización de las clases a menudo refleja la organización de arriba hacia abajo de las escuelas, y aunque los maestros siempre brindan un espacio para discutir una variedad de temas y el uso de diversos materiales de aprendizaje (libros, textos, videos, juegos y dramatizaciones, pantomima, etc.) es una práctica común, una vez que las clases han comenzado las actividades y los programas de estudio apenas pueden modificarse o adaptarse a las necesidades de los alumnos. **El codiseño de módulos, como sugieren ambiciosamente los documentos de la UE, todavía no es una posibilidad en las instituciones asociadas de Key-Co.**

Las pruebas de ubicación y las entrevistas se evalúan positivamente, ya que constituyen el primer punto de contacto con las escuelas y hacen que el AAM se sientan escuchados y bienvenidos. Sin embargo, **se agradecerían mucho más actividades extracurriculares o actividades extraescolares** (como caminatas y charlas en la ciudad, exploraciones guiadas de paisajes sociolingüísticos, reuniones con la población local, recorridos por monumentos y lugares clave), ya que Sería beneficioso para el AAM no solo para practicar el idioma de destino en entornos reales, sino también para obtener un conocimiento contextualizado del entorno urbano y social, y un sabor más realista del idioma, con todas sus variedades y registros, y de la comunidad de hablantes.

Observaciones finales y algunas recomendaciones

El principal objetivo de los sistemas educativos y las instituciones que trabajan con alumnado adulto migrante (AAM) es tratar de proporcionarles competencias clave lo antes posible, tanto para mejorar las oportunidades de los estudiantes de participar activamente en la nueva sociedad como para cumplir con los objetivos institucionales, que pueden variar según las políticas nacionales, las estructuras organizativas y los organismos de financiación, pero que en general están orientados a objetivos (es decir, proporcionan una cierta cantidad de habilidades y competencias mensurables en un ciclo educativo determinado).

Sin embargo, dado que el AAM en toda Europa, y en particular en las cinco instituciones diferentes de los cuatro países diferentes que participan en el Sistema Key-Co, no pueden considerarse un grupo objetivo homogéneo, las instituciones educativas pueden necesitar buscar un equilibrio entre sus propios objetivos y las necesidades del alumnado. Esto parece particularmente cierto cuando, entre las ocho competencias clave, se trata del multilingüismo. Aunque la enseñanza del idioma del país receptor se considera principalmente como una prioridad, especialmente cuando un nivel de competencia en el idioma es un requisito obligatorio para que el AAM soliciten el estatus de refugiado, **los diferentes antecedentes sociolingüísticos, repertorios lingüísticos, motivaciones y expectativas de los alumnos no se puede ignorar por completo.** Particularmente en el caso de los adultos, estas variables pueden efectivamente jugar un papel importante no solo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (tanto como en las actitudes y metodologías de los profesores y la dinámica de la clase), sino también en el propio proceso de inclusión social e "integración" social, que, como afirman el Consejo de Europa y la UNESCO, debería incorporar la conciencia multilingüe, por parte de la institución, y la competencia metalingüística, por parte de los alumnos.

La forma en que los socios de Key-Co reflexionan sobre este desafío y tratan de abordarlo varía considerablemente para varios tipos de limitaciones (recursos, formación del profesorado, materiales didácticos, tamaño de las clases, tiempo, evaluación orientada a L2, etc.). **El multilingüismo en clase puede incluso verse como un obstáculo más que como un desafío o una oportunidad para diseñar herramientas interculturales innovadoras, para reflexionar dinámicamente sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y para desafiar los conceptos erróneos o preconceptos determinados culturalmente sobre las competencias y habilidades de los alumnos.** Por otro lado, aunque son reacios a ser activamente multilingües en clase, los estudiantes parecen estar muy familiarizados con

las prácticas de translenguaje, y agradecerían la posibilidad de codiseñar módulos para maximizar sus metacompetencias, particularmente en lo que se refiere al lenguaje.

A pesar de ser reconocida no solo como una competencia clave, sino también como una competencia clave que puede mejorar otras competencias clave y como una herramienta crucial para la integración social por parte de las instituciones europeas, y a pesar de algunas investigaciones sólidas sobre necesidades, habilidades y limitaciones lingüísticas. por Estudiantes Adultos Migrantes - **el multilingüismo a menudo es visto como un recurso poco práctico por las instituciones educativas que se ocupan del AAM en contextos nacionales y locales.**

Para fomentar la conciencia multilingüe en la educación, se deben asignar recursos considerables a la formación de profesores, el diseño de material didáctico y la implementación de políticas lingüísticas europeas y recomendaciones de las mismas instituciones internacionales que están promoviendo vívidamente el multilingüismo en el papel sin un análisis exhaustivo de los estudiantes y las necesidades de los docentes en todo el continente, y sin considerar los antecedentes heterogéneos y las competencias existentes de los ALD en diferentes contextos. Por supuesto, dada la variabilidad de los fenómenos migratorios en el tiempo y el espacio, y la imprevisibilidad de la dinámica de interacción en el ambiente de la clase, tales intervenciones requerirían un monitoreo, prueba y evaluación constante de herramientas y metodologías didácticas.

Sin embargo, como demuestran las unidades de aprendizaje co-diseñadas por los socios de Key-Co, los materiales que ya incorporan enfoques interculturales (superando los estereotipos y preconceptos nacionales y culturales) y las posibles actividades multilingües pueden adoptarse en cierta medida para diferentes tipologías de alumnos individuales y posiblemente revisados por los mismos alumnos que los prueban.

Para las (demasiadas) variables sociolingüísticas involucradas, y para los diferentes objetivos de cada institución, **la armonización entre los socios puede no ser siempre posible cuando se trata de la práctica del multilingüismo en clase, sino una reflexión común sobre el multilingüismo que involucre a los organismos de financiación, las juntas escolares, los profesores y los estudiantes deberían ser facilitados** tanto a nivel europeo como nacional y las escuelas e instituciones deberían recibirlos como un desafío, si no como una oportunidad (oportuna).

Los autores

Cecilia Defilippi, después de graduarse en la Universidad de Turín (2017), fue asistente de investigación en la Universidad de Reading, y ha colaborado como investigadora en el proyecto Erasmus-Plus *Key-Co System – Key-competences for adult migrant learners*. Ahora trabaja en la educación secundaria en Italia, donde enseña “materie letterarie” a través de un enfoque intercultural y multilingüe.

Federico Faloppa es profesor asociado de Lingüística y Estudios Italianos en el Departamento de Culturas e Idiomas de la Universidad de Reading (Reino Unido). Desde hace veinte años trabaja en la construcción de la alteridad a través del lenguaje, en la política lingüística y migratoria, en la representación de las minorías y los fenómenos migratorios en los medios de comunicación, en el racismo en el lenguaje y el discurso del odio. Sobre estos temas ha publicado extensamente y escrito varias monografías, entre las cuales *Parole contro. La rappresentazione del diverso in italiano e nei dialetti* (2004), *Razzisti a parole (per tacer dei fatti)* (2011), *Sbiancare un etiope. La pelle cangiante di un tòpos antico* (2013), *Brevi lezioni sul linguaggio* (2019) y *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole* (2020). Desde 2017, junto al fotógrafo Luca Prestia ha estado trabajando en el proyecto interdisciplinario y la exposición *Más allá de la frontera. Señales de pasos a través de las fronteras europeas*. Actualmente es co-investigador en ITN *Multimind - The multilingual mind*, financiado con fondos europeos, en el proyecto Erasmus-Plus *Key-Co System - Key-competences for adult emigrantes estudiantes*, y en el proyecto financiado por GCRF *CHAS-BIH - Conflict and HAtE Discurso Bosnia-Herzegovina*. Desde 2018, ha trabajado como consultor e investigador sobre discurso y lenguaje de odio y discriminación para Amnistía Internacional Italia. Es el coordinador de la *Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio*, y miembro del *Comité de Expertos para combatir el discurso del odio del Consejo de Europa*.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας
Άσσου - Λεχάτου



Key-Co System is a project co-funded by the KA2 of the European Erasmus+ Programme.

Project Number 2018-1-IT02-KA204-048147