

INMIGRACIÓN Y ENSEÑANZA A ADULTOS

(Immigration and adult language teaching)

Félix Villalba Martínez

1. Introducción

En este capítulo se analizan los aspectos sociolingüísticos que acompañan a la inmigración y al aprendizaje de una segunda lengua (L2). Algunos de los componentes que condicionan dicho proceso de aprendizaje son aquellos relacionados con el contexto, con la dimensión pragmática de la lengua, con la superación de las barreras individuales y sociales hacia el aprendizaje o con la limitación del *input* lingüístico. Para el adulto inmigrante que aprende una L2 no siempre es posible identificar las particularidades que presenta el uso de la nueva lengua y superar las dificultades que plantea su adquisición. Como resultado, es frecuente que la interlengua (IL) de estos aprendices se detenga en diferentes estadios de evolución y presente un gran número de elementos fosilizados. En el capítulo se proponen distintas estrategias de intervención metodológica para la enseñanza de L2 a estudiantes inmigrantes, con especial atención a variables como el nivel de formación académica previa de los aprendices y la influencia de sus conocimientos previos. Junto a esto, se plantean algunas propuestas para facilitar la participación de trabajadores inmigrantes en cursos de L2. Del mismo modo, se propone un posible modelo de cursos de formación de profesores de español como segunda lengua. Por último, se reflexiona sobre el aprendizaje de L2 por parte de población adulta analfabeta en su lengua materna (L1) y cómo construir el proceso alfabetizador en una segunda lengua.

Palabras clave: sociolingüística; aprendizaje de L2 por adultos; alfabetización; inmigración; atrición

The purpose of this chapter is to present an analysis of the sociolinguistics aspects that relate to immigration and L2 adult learning. Some of the components that condition this learning process are associated with the context, the pragmatic dimension of the language, the overcoming of individual and social barriers, and the linguistic input limitation. To the immigrant adult who learns an L2, it is not always possible to identify the particularities involved in the usage of a new language, or to overcome the difficulties posed by its acquisition. As a result, it is frequent that the interlanguage (IL) of these learners stops at different stages of evolution and presents a significant number of fossilized elements. To overcome some of these challenges, strategies for methodological interventions targeted at teaching an L2 to immigrant students are proposed,

with a focus on variables such as the learners' previous academic background and the influence of their previous knowledge. In addition, some proposals to facilitate immigrant workers' participation in L2 courses and a model of teacher training courses for Spanish L2 instructors are outlined. Finally, a reflection is included on the L2 learning process from the perspective of the illiterate adult population oriented towards building the literacy process in an L2.

Keywords: sociolinguistics; L2 adult learning; literacy; immigrants; attrition

2. Estado de la cuestión

La enseñanza de lenguas a inmigrantes es una actividad que involucra a un gran número de instituciones, profesionales y voluntarios en todo el mundo. En España, al igual que ocurre en muchos otros países, suele presentar una serie de desafíos comunes que incluyen los siguientes:

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

Como consecuencia, los profesionales de la enseñanza del español L2 se sienten poco atraídos por esta actividad, que suele quedar en manos de voluntarios y educadores sin apenas formación específica (Van Duzer y Florez 2003; Villalba y Hernández 2008a). No es de extrañar, pues, que gran parte de los programas de enseñanza de lenguas a inmigrantes se planteen al margen de las propuestas actuales de idiomas: enfoque comunicativo, enfoque por tareas, etc. En ello influyen tanto las ideas generales sobre las posibilidades de aprendizaje de lenguas en la edad adulta como otras específicas acerca de cómo implementar dicho proceso con inmigrantes (McLaughlin 1992).¹ Gran parte de estos problemas se relacionan con el desconocimiento que tiene el profesor acerca de los estudiantes,² lo que se traduce en expectativas inadecuadas (Waxman y Téllez 2002; Diamond, Randolph y Spillane 2004) y en prácticas educativas que no estimulan la creatividad del estudiante o su papel activo en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. De este modo, es común que la enseñanza del español L2 se realice desde concepciones *asistenciales* y *compensatorias* orientadas a paliar el amplio conjunto de carencias que se suelen atribuir a los inmigrantes (Villalba y Hernández 2008a). Por otra parte, esta visión parcial del estudiante inmigrante y de su proceso de aprendizaje (González 2008) plantea un primer nivel de discriminación en función de su origen, nacionalidad y grupo cultural (Hakuta y Feldman 1996). Con ello, se va conformando un cierto sentimiento de fatalismo ante la posibilidad de aprovechamiento educativo de estos estudiantes, que se puede acentuar en función de las diferentes nacionalidades³; esto ocurre incluso aunque no se disponga de datos sobre el nivel de dominio de la L2 (Hakuta y Valdés 1994).

La imagen parcial sobre los inmigrantes se genera incluso antes del contacto directo con los mismos; así, en el plano educativo, se suele pensar que sus situaciones socioeconómicas influirán de forma decisiva en el aprendizaje de la L2 (Mallows 2012). Esta idea suele mantenerse, pese a que en la investigación sobre adquisición de lenguas segundas apenas se haya considerado (Larsen-Freeman y Long 1991), frente a otras contrastadas como son el tiempo de permanencia en el país,⁴ la edad de llegada o la interacción con hablantes nativos (Fennelly y Palasz 2003; Chiswick y Repetto 2000). Un ejemplo de esto último es el caso de los llamados *enclaves étnicos* en los que el escaso contacto con los hablantes nativos disminuye la necesidad de aprendizaje de la L2 (Chiswick, Lee y Miller 2005). Es así que el contexto lingüístico desempeña un papel más importante para el aprendizaje de lenguas que el deseo

de mejorar de trabajo o de progreso social al abandonar las zonas de viviendas de inmigrantes (Beckhusen *et al.* 2013⁵).

Además de los efectos de las prácticas de enseñanza, cabe destacar también el papel que desempeñan la ansiedad y los procesos de aculturación en el aprendizaje de la lengua por inmigrantes. La ansiedad condiciona el desarrollo del propio proceso afectando tanto a los resultados como al procesamiento del *input* (MacIntyre 1999) y puede deberse a diferentes causas, aunque en el caso de los inmigrantes los factores sociales (falta de contacto con los hablantes nativos, mal acento, competitividad, etc.) desempeñan un papel fundamental (Dewaele 2007; MacIntyre 2017). Este efecto de la ansiedad es especialmente observable en situaciones en las que la presión por adaptarse a la norma del contexto exige un comportamiento adecuado (Clément, Baker y MacIntyre 2003) y suele causar unos bajos niveles de competencia que originan mayor ansiedad, una especie de círculo vicioso del que cuesta salir (Rose 2009; Sevinç y Backus 2017).

Por otra parte, pese a cómo haya sido el proceso de enseñanza y aprendizaje, la competencia alcanzada en la L2 puede variar en el tiempo y verse afectada por los procesos de aculturación. Entre los inmigrantes son frecuentes los fenómenos de *atrición* o *pérdida* de lenguas —L1 o L2— habladas tanto individual como colectivamente (Andersen 1982; Van Els 1986; Jordens, de Bot y Trapman 1989; de Bot y Weltens 1995). La pérdida de la L1 constituye un fenómeno frecuente en los procesos de cambio de lengua y suele ocurrir gradualmente a lo largo de varias generaciones, sobre todo entre niños y jóvenes (Anderson 1999). El alejamiento o disminución de las habilidades lingüísticas se relaciona no sólo con unas menores oportunidades de uso de la lengua, sino también con las ideas que el hablante mantiene acerca de su importancia respecto a la L2 (Schumann 1978).

Íntimamente relacionados con los fenómenos de pérdida de la L1 o L2 se encuentran los que tienen que ver con la evolución de los procesos de aprendizaje en inmigrantes, especialmente adultos. En este caso, el hablante detiene por lo común su aprendizaje cuando entiende que ya posee los suficientes recursos comunicativos para la comunicación, o incluso deja de prestar atención a sus producciones lingüísticas cuando el contacto con hablantes nativos disminuye o los contextos de comunicación son menos exigentes. Las fosilizaciones y una menor monitorización en las emisiones son manifestaciones fácilmente observables en adultos con un largo periodo de permanencia en el país de inmigración⁶ (Cohen 1989).

3. Consideraciones metodológicas

3.1. El proceso de aprendizaje de la L2 por inmigrantes

Una de las reflexiones básicas que debe considerarse cuando se trabaja con estudiantes inmigrantes que aprenden una L2 es que se trata de niños, jóvenes y adultos que necesitan aprender la lengua de su nueva comunidad de habla. Por esta razón, conviene asumir que estas personas activarán los mismos mecanismos y procesos cognitivos que cualquier otro aprendiz de idiomas y que, al ser estos mecanismos generales para el aprendizaje, no variarán respecto a su situación legal, estatus social o consideración de los estudiantes⁷ (Sánchez-Mesa *et al.* 2004). Este reconocimiento implica, a su vez, que las diferencias entre el aprendizaje del español como lengua extranjera y lengua segunda se deberán fundamentalmente al contacto con el *input*. Pastor Cesteros (2004, 66) centra esa diferenciación en el contexto lingüístico al afirmar que:

se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente. [...] Por el contrario, cuando [...] se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en

contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua.

En esta línea, Villalba y Hernández (2008b, 85) proponen hablar de *aprendizaje de lenguas en contexto* para referirse al:

conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales. . .) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica. En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes podemos señalar dos contextos lingüísticos concretos que forman parte del ámbito social en el que se usa la L2: el contexto académico y el laboral.

Se suele pensar que en una situación de aprendizaje natural el sujeto dispondrá de muchas más posibilidades de entrar en contacto con el *input* y que, además, éste será más variado y significativo del que se presenta en las clases de lengua extranjera. Pese a estar de acuerdo, en lo básico, con este presupuesto, hay que aclarar algunos aspectos acerca de lo que supone el aprendizaje de una L2 en un entorno natural (Villalba 2010).

En primer lugar, hay que tener en cuenta la limitación del *input* que el aprendiz recibe en la L2. Sería equívoco pensar que la situación de inmigración proporciona por sí misma niveles homogéneos de exposición a la L2 para los diferentes sujetos. Por lo general, el contacto que los adultos tienen con la nueva lengua suele ser más limitado de lo que podría esperarse en principio. En este hecho influyen no sólo las propias características de la comunicación cotidiana,⁸ sino también las derivadas de las distintas situaciones comunicativas en las que participa el sujeto y que, para el adulto, tienen una clara relación con el entorno sociolaboral. Las limitaciones lingüísticas que experimenta el adulto en la L2 tienen que ver con los temas, las secuencias comunicativas, las oportunidades de uso de la lengua y los interlocutores. Este tipo de limitaciones son aún más determinantes entre ciertos grupos sociales fuertemente cohesionados y para individuos que viven en enclaves lingüístico-culturales cerrados (Chiswick y Miller 1996; Bauer, Epstein y Gang 2005).

Además, es necesario considerar la complejidad del análisis automático de la L2. La exposición directa a la lengua implica que el hablante necesita aprovechar las oportunidades comunicativas que se presentan para analizar porciones de material lingüístico. Las condiciones en las que se desarrolla la comunicación (su inmediatez, la atención al significado, los distractores ambientales, etc.) dificultan el aislamiento de los elementos discretos y significativos del sistema con el objetivo de analizarlos y retenerlos. Una consecuencia directa de estos procesos *incompletos* de análisis lingüístico puede ser la fosilización de numerosos elementos gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc. Por otra parte, la falta de estímulos negativos (como la corrección de las formas) contribuye, entre otras causas, a que la L2 de muchos inmigrantes permanezca estancada en estadios iniciales, sin evolucionar.⁹

Finalmente, cabe destacar la actuación de variables individuales. El estudio de la lengua simplificada de muchos inmigrantes, próxima a las lenguas *pidgin*, ha permitido analizar cómo influyen las variables individuales en el aprendizaje de lengua por adultos. De los diferentes componentes que suelen considerarse (memoria, actitudes lingüísticas, conocimiento de otras lenguas,¹⁰ etc.), son de especial interés aquellos relacionados con la actitud hacia el aprendizaje: motivación, confianza en uno mismo, ansiedad, etc.¹¹ Para ilustrar la importancia de estos componentes, atenderemos únicamente a algunas de las situaciones relacionadas con la ansiedad y con la motivación.

El deseo de aprender la nueva lengua no siempre responde a la voluntad del sujeto por progresar individualmente y adquirir conocimientos que faciliten su vida. La ansiedad por que este proceso sea rápido, profundo y eficaz esconde otros problemas que acompañan a muchos inmigrantes, y que se refleja en altos niveles de estrés en diferentes planos (Adkins, Sample y Birman 1999, 2-3):

- Estrés migratorio: cuando la emigración se produce repentinamente como consecuencia de conflictos políticos, guerras, etc. desencadena una situación de estrés por toda la tensión acumulada.
- Estrés cultural (*acculturative stress*): la llegada a una nueva cultura supone una situación de estrés al tener que enfrentarse a situaciones cotidianas reguladas con claves culturales diferentes de las propias.
- Estrés traumático: resultado de situaciones que han dañado física o psicológicamente al individuo: desastres naturales, tortura, etc.

Como se indicó anteriormente, en el caso de los estudiantes inmigrantes la ansiedad está claramente condicionada por el contexto social, lo mismo ocurre con la motivación. Ambos conceptos se pueden englobar en lo que Clément y Kruidenier (1985) denominan *confianza en sí mismo* y en el ámbito de la inmigración van más allá del plano psicológico. Sin embargo, esta confianza se puede ver amenazada en el caso de aprendizaje de una L2: Cohen y Norst (1989: 61) lo resumen perfectamente al indicar que el lenguaje está tan estrechamente relacionado con uno mismo que un ataque a uno lo es inmediatamente al otro. En esta misma línea, Norton (2000, 2013) introduce los conceptos de identidad y de inversión para destacar el papel del contexto social y de las relaciones de poder entre grupos sociales en el aprendizaje de idiomas. El inmigrante que aprende una nueva lengua negocia constantemente su identidad como hablante lo que conlleva un evidente conflicto entre lo que es y lo que proyecta en la L2. También su valor económico, cultural y social varía según se desarrolla el proceso y todo esto ocurre en un contexto ideológico determinado. El aprendizaje de la nueva lengua se entiende, así, como una inversión que se relaciona con la identidad, el capital y la ideología (Darvin y Norton 2016).

3.2. Desafíos actuales en la enseñanza de español a inmigrantes

Gran parte de los problemas que se asocian con la enseñanza de lenguas a inmigrantes están relacionados con aspectos extralingüísticos que influyen decisivamente en los resultados y en el proceso de aprendizaje de una L2 (Lambert 1990). Entre ellos destacan: la formación y expectativas de los profesores, las exigencias sociales e institucionales respecto a los estudiantes (Beacco 2008) o la organización y los medios y recursos dedicados a la enseñanza. A modo de ejemplo, componentes organizativos tales como los niveles, la adscripción de los estudiantes, los criterios de promoción y los horarios pueden condicionar la utilización de metodologías adecuadas, el uso de materiales específicos, e incluso en el propio desarrollo de las sesiones didácticas. En este sentido, es poco frecuente que en los programas formativos dirigidos a inmigrantes se contemplen distintos cursos en función del nivel de competencia de los alumnos, de sus trayectorias académicas o de sus necesidades formativas. El resultado suele ser agrupamientos complejos que dan lugar a tensiones entre los estudiantes por los diferentes ritmos de aprendizaje (Boyd y Boyd 1989; Villalba y Hernández 1994) y, en consecuencia, a abandonos frecuentes.

3.2.1. Fundamentos pedagógicos y materiales didácticos

En cuanto a las propuestas metodológicas para la enseñanza de español a inmigrantes, es común encontrarse con ideas que sostienen la necesidad de buscar metodologías y prácticas diferentes a las que se siguen con estudiantes de L2 convencionales. Este tipo de consideraciones se apoya en la idea de la *novedad del fenómeno* según la cual la inmigración es un fenómeno reciente que exige una respuesta rápida y eficaz para facilitar la integración de los inmigrantes (Villalba y Hernández

2005). Como resultado, es frecuente que se implementen prácticas educativas que suponen un claro retroceso pedagógico en el campo de la didáctica de L2 e, incluso, de la pedagogía en general (Brunn 1999; Helot y Young 2002) y se defiendan apasionadamente las prácticas experienciales que, en algunos casos, están cerca de la *pedagogía de la pobreza* de la que hablaba Haberman (1991).¹²

La consideración de que la enseñanza del español a inmigrantes apenas tiene relación con la enseñanza de idiomas en general está motivada, en gran medida, por el hecho de que el profesor no formado no suele reconocer las secuencias y recursos didácticos de los materiales pedagógicos existentes. Si se analizan los materiales elaborados específicamente para estudiantes inmigrantes, es posible entender mucho mejor lo que suponen las anteriores afirmaciones. Estos recursos didácticos apenas muestran variaciones significativas a lo largo del tiempo y en ellos subyacen ideas comunes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas (p. ej., la importancia del léxico, de la repetición y la simplificación de formas) y sobre las necesidades del propio estudiante. En general, en estos materiales se pueden identificar las siguientes orientaciones (Hernández y Villalba 2004):

- *Importancia excesiva del componente léxico.* Suelen presentarse recopilaciones de entradas léxicas agrupadas según diferentes criterios temáticos, ilustradas con dibujos e imágenes de calidad variable y, en algún caso, con traducciones a los idiomas maternos de los estudiantes.
- *Unidades temáticas diseñadas para los primeros cursos de educación primaria o básica.* Con independencia de la edad de los aprendices, las propuestas presentan secuencias y referentes simples según modelos de la primera etapa de la educación primaria.
- *Ausencia casi total de explicaciones gramaticales, pragmáticas, discursivas, etc.* Se considera que estos componentes lingüísticos sólo se pueden tratar en cursos más avanzados cuando los estudiantes poseen un nivel mayor de dominio de la L2. Esta idea se ve reforzada también cuando se trabaja con alumnos con desigual escolarización. En los casos en los que se decide incluir la gramática, apenas se pasa de secuencias simples como el género y número, la flexión en presente y sólo en verbos regulares.
- *Ausencia de un trabajo sistemático de las diferentes destrezas lingüísticas.* Por lo general, priman las actividades de comprensión lectora y de producción escrita. Apenas existen actividades de comprensión auditiva y, en conjunto, la ejercitación se presenta sin seguir una secuencia clara y ordenada ni en los fines comunicativos ni en el nivel de complejidad (Litdehood 1996).
- *Falta de una programación organizada según criterios lingüísticos.* Al carecer de una secuencia lingüística, no se puede contemplar una progresión de los estudiantes, por lo que es difícil evaluarlos de manera adecuada. Los materiales así elaborados se reducen a una serie de unidades didácticas sueltas, sin relación entre sí, o con una relación solamente temática.

3.2.2. Heterogeneidad de los niveles formativos

Uno de los mayores problemas con los que tropieza la enseñanza de lenguas a inmigrantes es que no se dispone aún de respuestas didácticas adecuadas a la heterogeneidad de niveles formativos de los estudiantes. Por lo general, la enseñanza de L2 se ha dirigido a colectivos homogéneos de aprendices para los que se ha diseñado un modelo convencional de cursos de idiomas y de recursos didácticos. Los materiales, y la mayor parte de la reflexión metodológica, se dirigen a un aprendice joven, formado y familiarizado con la cultura occidental. Por el contrario, los grupos de estudiantes inmigrantes suelen ser mucho más heterogéneos, ya que pueden estar formados por adultos, trabajadores, jubilados, etc., con distintos niveles académicos, distintas trayectorias formativas y, sobre todo, experiencias personales muy diversas (Villalba 2012).

Una manifestación de esta heterogeneidad de experiencias y formación es la manera en que se han adquirido los conocimientos de la nueva lengua, aspecto que conlleva también

implicaciones organizativas y metodológicas. Resulta muy común en los grupos de inmigrantes encontrarse con personas que pueden comunicarse con cierta fluidez en la L2, pero que carecen de los conocimientos específicos sobre los contenidos gramaticales de la lengua. Esto se debe a que, por una parte, el aprendizaje se ha producido mediante el contacto directo y espontáneo con hablantes y sin apenas actividades de aprendizaje formal y, por otra parte, al bajo nivel de estudios y experiencia académica previa que posee el aprendiz.

3.2.3. Falta de un currículo específico

Una de las mayores carencias que se plantean en la enseñanza de español L2 a inmigrantes es la falta de un currículo específico que regule este tipo de actividad. Para el inmigrante se suele considerar un único nivel de competencia general y homogéneo que no tiene en cuenta ni sus necesidades comunicativas ni su plan migratorio (Beacco 2008). Junto a esto, la competencia en la nueva lengua suele formularse sobre la idea de que el inmigrante apenas necesita un nivel básico de dominio de la L2 para desenvolverse en la nueva sociedad (Villalba 2012). No es de extrañar pues, que la evaluación del dominio de lengua se establezca en términos absolutos (o se conoce o no se conoce la L2), se relacione con un uso general de la lengua y se restrinja al ámbito de la comunicación oral (Damico 1992; del inmigrante apenas se espera que necesite leer nada en la nueva lengua y, mucho menos, escribir. Tampoco se evalúan los programas de enseñanza de L2 y de atención educativa a la población inmigrante, con lo que no se puede garantizar la continuidad de los mismos ni determinar su nivel de eficacia (Hakuta y Valdés 1994). En las pocas ocasiones en las que se realiza esta evaluación, se aplican exclusivamente criterios (económicos, de éxito escolar, etc.) que apenas guardan relación con la didáctica de lenguas y menos aún con la lingüística aplicada.

Como sigue sin existir un currículo específico de L2, la evaluación se mantiene como una actividad esporádica y de poca relevancia dentro de esta área educativa y, además, se caracteriza por lo siguiente:

- Escaso rigor de los procedimientos e instrumentos utilizados. Se suelen aplicar pruebas incompletas que no recogen datos de todas las destrezas lingüísticas. Habitualmente se trata de ejercicios tomados de manuales para inmigrantes o adaptados de pruebas convencionales. Suelen centrarse en aspectos de tipo léxico y en contenidos gramaticales simplificados.
- Falta de criterios y niveles de dominio lingüístico. Por lo general se considera un único nivel común de dominio de la L2.
- Ausencia de objetivos claros. No sólo no se sabe qué evaluar sino, sobre todo, para qué hay que evaluar. La ausencia de una finalidad clara en la definición de los programas de enseñanza de lenguas lleva a que no se pueda precisar el sentido de la evaluación.
- Aplicación de pruebas de carácter general en las que no se recogen ni las particularidades lingüísticas de los contextos de uso de la L2, ni las características académicas o culturales de los aprendices.

4. Pautas para la enseñanza del español a inmigrantes adultos

La enseñanza de L2 a inmigrantes exige de un detenido proceso de planificación en el que se tengan en cuenta tanto las circunstancias y características personales de los mismos como las exigencias de la propia institución en la que se inscriba dicho proceso. Antes de ofertar un curso conviene precisar los criterios de agrupamiento de los estudiantes, el plan de estudio que se seguirá, orientaciones sobre la práctica docente y la formación de los profesores. Junto

a esto, habrá que contemplar posibles grupos de estudiantes analfabetos y definir los criterios metodológicos más adecuados para aplicar en la alfabetización en una L2.

4.1. La agrupación de estudiantes en niveles

La agrupación de los estudiantes resulta fundamental para garantizar un acceso a los contenidos del currículo y un desarrollo eficaz de las sesiones didácticas. Entre los criterios a priorizar a la hora de realizar los agrupamientos hay que tener en cuenta fundamentalmente tres aspectos: el nivel de alfabetización en la L1, el nivel de competencia en español y la edad. No se debería entender los valores y componentes culturales como condicionantes para el agrupamiento sino como otras de las variables que hay que considerar en la relación con los estudiantes. Si pese a estas consideraciones no fuese posible el agrupamiento por diferentes niveles de competencia, sino únicamente clases multiniveles, el profesor debería planificar la docencia teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones (Mathews-Aydinli y Van Horne 2006):

- Evaluar las necesidades de los estudiantes con el fin de identificar lo que necesita aprender cada uno.
- Planificar las lecciones diseñando actividades para diferentes grupos que puedan trabajar independientemente o en ocasiones, de manera simultánea.
- Agrupar estrategias y objetivos y contar con una variedad de estrategias que permita agrupaciones diferentes según objetivos y contenidos en cada caso.
- Usar las lenguas maternas en el aula ya que el uso de la L1 permite seguir el desarrollo de las clases a los estudiantes menos avanzados. Se puede pedir la ayuda de algunos estudiantes para la traducción.
- Apoyarse en el aprendizaje basado en proyectos y en temas de aprendizaje. En el primer caso, los estudiantes tienen que resolver un problema o un producto que desarrollar; por ejemplo, deben realizar un manual de recursos de la localidad. En el segundo, pueden agruparse según temas que les interesa tratar más que por niveles de competencia.
- Facilitar el acceso a materiales de autoaprendizaje. El estudiante debe tener libre acceso a un material de autoaprendizaje que le permita un trabajo autónomo sin apenas colaboración por parte del profesor.

4.2. La planificación de los cursos

Respecto a la duración de los cursos de enseñanza de español para inmigrantes, las *Propuestas de Alicante para la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes* (Hernández, Roca y Villalba 2007)¹³ recogieron la necesidad de que se diseñasen cursos intensivos de duración trimestral o cuatrimestral tomando como referencia que la duración para los diferentes niveles puede ser de 180 horas para un nivel inicial y 300 horas para un nivel intermedio. Relacionado también con los aspectos organizativos, se debería disponer de un currículo adaptado a las características reales de la enseñanza del español como L2. En este sentido, un posible punto de partida es que el currículo ha de responder a un objetivo general orientado a dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa en la L2 que le permita participar eficazmente en las relaciones sociales de su entorno (Villalba y Hernández 2008a). Según el grupo de edad, los objetivos podrían incluir:

- Desarrollar en el aprendiz una eficaz competencia lingüística académica en la segunda lengua que le posibilite acceder a los contenidos de las distintas áreas curriculares y continuar su proceso formativo según sus intereses personales.

- Adquirir una competencia lingüística profesional que permita mantener interacciones comunicativas eficaces en el entorno del trabajo, acceder al empleo o a promociones laborales.

Pero, ¿qué características propias debe tener un currículo específico para la enseñanza del español L2 a inmigrantes? En primer lugar, debe ser un documento convencional de los que existen para la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Es decir, debe incluir y adaptarse a las propuestas curriculares actuales como las del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Council of Europe 2001, 2017) por un doble motivo: la enseñanza del español L2 a inmigrantes forma parte innegable de la didáctica general de idiomas y, además, el aprendiz de L2 experimenta los mismos procesos y similares necesidades de aprendizaje que cualquier otro sujeto que aprende una nueva lengua. De este modo, compartirá idénticas exigencias en el uso de la nueva lengua, aunque la particularidad de vivir en contacto con hablantes nativos hará que se manifieste con diferente intensidad. En este sentido, y siguiendo la reflexión del *MCER* (2001, 2017), se pueden identificar cuatro ámbitos de uso de la lengua: el ámbito personal, que constituye la esfera privada del individuo y que se centra en la familia y las relaciones sociales; el ámbito público, donde las personas actúan como miembros de la sociedad; el ámbito profesional, donde los individuos desarrollan su trabajo, y el ámbito educativo, en el que la persona participa en algún proceso formativo.

Lógicamente, los niños y jóvenes actúan en los ámbitos personal, público y educativo, mientras que los adultos pueden hacerlo en todos los ámbitos descritos. En consecuencia, y a partir de los requisitos contextuales señalados antes para el uso de una nueva lengua, es posible concluir que cabría hablar de tres tipos de competencia que podrían considerarse en la enseñanza de una L2 (Villalba y Hernández 2008a):

- 1) Una competencia lingüística comunicativa relacionada con un uso general de la lengua en situaciones diversas de la vida cotidiana (Fines Comunicativos Generales: relacionados con el uso de la nueva lengua en situaciones variadas de la vida cotidiana).
- 2) Una competencia lingüística académica específica de los contextos educativos (Fines Académicos: relacionados con el uso de la lengua para llevar a cabo aprendizajes en educación primaria, educación media, educación superior, etc.).
- 3) Una competencia lingüística profesional (Fines Laborales: relacionados con el uso de la lengua en el lugar de trabajo).

4.3. La práctica y formación docente

Teniendo en cuenta las múltiples carencias que aún persisten en la enseñanza de lenguas a inmigrantes resulta central la labor del profesor y su práctica docente (véase el Capítulo 44 de Verdía en este volumen). Para poder hacer frente a los desafíos que se han resumido en la Sección 3 y atender las necesidades de los estudiantes inmigrantes, es fundamental que los docentes que imparten cursos de español L2 a inmigrantes tengan una formación pedagógica de base que incluya, además, un componente específico, una necesidad ya destacada por González (2008) y recogida en las *Propuestas de Alicante* y el *Manifiesto de Santander* (Sánchez-Mesa *et al.* 2004). Dicho componente específico debería tratar temas relacionados con *los inmigrantes y la inmigración*. El profesor debe estar familiarizado con el marco sociopolítico en el que se produce la inmigración para entender las motivaciones y circunstancias concretas de sus estudiantes. Suele pensarse que las razones económicas son las únicas que motivan los movimientos migratorios; esta concepción condiciona, como ya se indicó, la imagen que se posee del inmigrante. Del mismo modo, es fundamental conocer el ámbito legislativo que acogerá a los estudiantes inmigrantes para saber las limitaciones y posibilidades de la actuación docente, por ejemplo, si se pueden emitir certificados, si el estudiante

puede acudir libremente al centro educativo pese a su situación legal, o si tiene cobertura sanitaria ante un accidente que ocurra en el centro de estudios. Por eso, la formación docente debería cubrir los siguientes contenidos específicos: los movimientos migratorios, sus causas y motivaciones; la dimensión sociocultural de la inmigración y el marco legislativo (Villalba 2017).

Más allá de estos contenidos, los enfoques metodológicos que se empleen para la enseñanza de español L2 a inmigrantes no deben diferir sustancialmente de los que se utilizan para los cursos de español L2 convencionales (véase el Capítulo 1 de Vázquez y Lacorte en este volumen). En consecuencia, los cursos de formación para docentes de español L2 a inmigrantes necesitan incluir unidades temáticas que les permitan a los futuros profesores explorar diferentes métodos de enseñanza, los recursos y materiales didácticos disponibles, qué implica hablar una lengua y cómo se aprende y enseña, el papel del componente intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la L2, sus creencias relacionadas con la lengua y su aprendizaje, y el rol del profesor como investigador.

En el contexto específico de la enseñanza del español a inmigrantes, las adaptaciones de las propuestas metodológicas deberán, por una parte, responder a análisis objetivos sobre las características de los alumnos y, por otra parte, adaptarse a los diferentes niveles de lectura y escritura, formación académica, conocimientos generales y necesidades y posibilidades de estudio. En este sentido, por ejemplo, la presentación de contenidos viene determinada en gran medida por los rasgos propios del alumno adulto que, sujeto a diversos condicionantes laborales, familiares y sociales, no siempre puede asistir con regularidad a las sesiones lectivas, por lo que habrá que contemplarse contenidos cíclicos y recurrentes. Esto tiene especial importancia en las presentaciones y prácticas gramaticales, que deberán ir más allá de su distribución en los diferentes niveles curriculares para adecuarse a los conocimientos específicos de los estudiantes. Es decir, un alumno podrá comunicarse oralmente en español de acuerdo a un nivel inicial o intermedio por haber aprendido la lengua en contacto con la comunidad, pero esto no quiere decir que sus conocimientos lingüísticos se correspondan a dichos niveles de uso de la lengua. El uso de estrategias compensatorias podrá ocultar carencias lingüísticas en muchos alumnos, por lo que será necesario presentar contenidos de niveles anteriores.

4.4. Español L2 para inmigrantes analfabetos

En cuanto a la enseñanza de español L2 para estudiantes inmigrantes analfabetos, el punto de partida consiste en asumir que la dificultad de este tipo de práctica educativa puede residir en nuestras propias limitaciones como docentes (Villalba y Hernández 2000). La mayor parte de los profesores de español están habituados a enseñar con la guía de un libro de texto y un material complementario. Sin embargo, el trabajo con estudiantes analfabetos limita las posibilidades de utilización de un libro de texto convencional. Algunas ideas que pueden facilitar el trabajo con este tipo de aprendices pueden ser:

- Contemplar el trabajo autónomo respetando el ritmo personal de cada alumno (p. ej., sus conocimientos, actitudes y posibilidad de asistencia a clase).
- Facilitar la posibilidad de actuar sobre el *input*.
- Ofrecer posibilidades de producir y analizar el *output*.
- Diseñar situaciones que faciliten la activación de distintos tipos de estrategias.
- Crear un entorno de aprendizaje atractivo y acogedor.
- Considerar agrupaciones variables de los alumnos.

Lo anterior no quiere decir que no haya que utilizar material didáctico de enseñanza de idiomas, sino que éste debe contemplar las características distintivas de los estudiantes analfabetos. Una

unidad didáctica según esta orientación debe incluir muestras de lengua, conceptualizaciones y actividades variadas para desarrollar los contenidos y permitir la revisión individual sobre el *input*. Un ejemplo de este tipo de unidades para analfabetos es el que Hernández y Villalba (2009) presentan con el título *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2*.

Por otra parte, con estudiantes analfabetos serán necesarias también las reflexiones de tipo metalingüístico, aunque, para ello, tengamos que trabajar previamente aspectos fonéticos. Esto ocurre, por ejemplo, con la concordancia de género y número, que sólo se podrá presentar cuando el estudiante identifique los diferentes sonidos (*s, a, o, Ø, ...*) y los asocie con su correspondiente categoría gramatical. En general, se ha demostrado que el entrenamiento específico en el desarrollo de la conciencia fonética desempeña una gran importancia en los procesos de alfabetización y de aprendizaje de una L2 (Carpio, Defior y Justicia 2002; Jones 1996). Este entrenamiento ofrece claras ventajas tanto para el aprendizaje del léxico, como para el deletreo y, sobre todo, abre la posibilidad de plantear ejercicios de reflexión metalingüística con los alumnos.

Para concluir, es importante considerar que la enseñanza de español L2 a inmigrantes es una dimensión más de la didáctica de idiomas caracterizada por la influencia que las variables personales y sociales desempeñan en el aprendizaje y uso de una nueva lengua. Al tratarse de la lengua que se emplea en el país al que se emigra, su aprendizaje debe entenderse como un derecho de los inmigrantes y sus familias. El dominio de la L2 hace posible el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos y, en consecuencia, la participación activa en la nueva sociedad.

Notas

- 1 La superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la L2, se aprende una L2 cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual.
- 2 Desconocimiento que es mucho mayor entre responsables educativos e, incluso, formadores de profesores, lo que plantea también unas consecuencias diferentes por el ámbito de actuación de cada uno.
- 3 Este es el caso de estudiantes marroquíes, senegaleses, cameruneses, etc., con los que las expectativas parecen limitarse al mínimo como consecuencia de un resignado fatalismo del conjunto del sistema educativo (*Efecto Pigmalión*, Rosenthal y Jacobsen 1968).
- 4 Carliner (2000) calcula que el nivel de dominio de la L2 aumenta en torno a un 1,1% por año de permanencia en el país de acogida. Si se está escolarizado el porcentaje llega a incrementarse en un 5%.
- 5 En el estudio de Beckhusen, Florax, Graaff, Poot y Waldorf se analiza el papel que desempeñan la segregación laboral (acceso a puestos de trabajo menos valorados) y la residencial (localización de la vivienda en barrios para inmigrantes) y el contexto lingüístico (contacto o no con hablantes nativos) en el aprendizaje de una L2 por inmigrantes.
- 6 Una explicación interesante para el fenómeno de regresión es la idea de que lo último aprendido es lo primero que se pierde o, dicho de otro modo, los conocimientos y habilidades lingüísticas se pierden en orden inverso a su adquisición (Andersen 1982; Weltens 1987).
- 7 Idea que inspira el llamado *Manifiesto de Santander*, documento redactado en el *I Encuentro de Especialistas en Enseñanza de L2 para Inmigrantes* que se celebró en la UIMP de Santander. El texto está accesible en <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf>
- 8 Johnston (1985) plantea que gran parte de la comunicación cotidiana puede estar formada por expresiones y fórmulas comunicativas convencionales.
- 9 Pese al intento de participación del hablante nativo mediante simplificaciones cuando habla con no nativos (Meisel 1977).
- 10 La variabilidad individual puede deberse en parte a la activación de capacidades cognitivas generales (memoria verbal, percepción auditiva, reconocimiento de modelos, ...) antes que a capacidades específicas para el aprendizaje de lenguas.
- 11 Variables incluidas en el principio del Filtro Afectivo de Krashen (1985).
- 12 Algunas de las manifestaciones de estas prácticas serían excluir a los estudiantes de los modelos pedagógicos convencionales, fomentar la pasividad, que reproduce estilos de aprendizaje simples, y plantear secuencias didácticas directivas.

- 13 En 2006 se celebró en la Universidad de Alicante el II Encuentro de Especialistas en Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Como resultado del encuentro se redactaron las llamadas Propuestas de Alicante, un documento orientativo sobre el modo de abordar esta actividad en diferentes áreas: adultos, niños y jóvenes, contexto escolar y laboral. Un resumen del documento se puede encontrar en Hernández, Roca y Villalba (2007). El documento original está accesible en <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/propuestasalicante.pdf>

Bibliografía recomendada

- De Bot, K. y B. Weltens. 1995. "Foreign Language Attrition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 151-164.
- Mallows, D., ed. 2012. *Innovations in English Language Teaching for Migrants and Refugees*. Londres: British Council.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.
- Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 2008b. "Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, coords., S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, 80-90. Alicante: ASELE.

Bibliografía citada

- Adkins, M. A., B. Sample y D. Birman. 1999. *Mental Health and the Adult Refugee: The Role of the ESL Teacher*. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED439625)
- Andersen, R. W. 1982. "Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition". En *The Loss of Language Skills*, eds. R. Lambert y B. Freed, 83-88. Rowley, MA: Newbury House.
- Anderson, R. T. 1999. "First Language Loss: A Case Study of a Bilingual Child's Productive Skills in her First Language". *Communication Disorders Quarterly* 21: 4-16.
- Bauer, T., G. Epstein e I. Gang. 2005. "Enclaves, Language, and the Location Choice of Migrants". *Journal of Population Economics* 18: 649-662.
- Beacco, J. C. 2008. *The Role of Languages in Policies for the Integration of Adult Migrants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Beckhusen, J., R. Florax, T. de Graaff, J. Poot y B. Waldorf. 2013. *Living and Working in Ethnic Enclaves: Language Proficiency of Immigrants in U.S. Metropolitan Area*. IZA DP No. 63.
- Boyd, J. R. y M. A. Boyd. 1989. *Input-Output Teacher's Manual*. Normal, IL: Abaca.
- Brunn, M. 1999. "The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children". *Bilingual Research Journal* 23 (4): 319-344.
- Carliner, S. 2000. "Trends for 2000: Thriving in the Boom Years". *Intekom* 47:12-15.
- Carpio, M., S. Defior y F. Justicia. 2002. "Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica". *RESLA* 15: 25-35.
- Chiswick, B. R. y P. Miller. 1996. "Ethnic Networks and Language Proficiency among Immigrants". *Journal of Population Economics* 9: 19-35.
- Chiswick, B. y G. Repetto. 2000. "Immigrant Adjustment in Israel: Literacy and Fluency in Hebrew and Earnings". *IZA Discussion Paper* 177.
- Chiswick, B., Y. Lee y P. Miller. 2005. "Family Matters: The Role of the Family in Immigrants' Destination Language Acquisition". *Journal of Population Economics* 18 (4): 631-647.
- Clément, R., Baker, S. y P. MacIntyre. 2003. "Willingness to Communicate in a Second Language: The Effect of Context, Norms, and Vitality". *Journal of Language and Social Psychology* 22: 190-209.
- Clément, R. y B. G. Kruidenier. 1985. "Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clément's Model". *Journal of Language and Social Psychology* 4: 27-33.
- Cohen, A. 1989. "Attrition in the Productive Lexicon of two Portuguese Third-Language Speakers". *Studies in Second Language Acquisition* 11: 135-149.

- Cohen, Y. y M. J. Norst. 1989. "Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults". *RELC Journal* 20 (2): 61-77.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. www.cvc.cervantes.es/obref/marco/.
- Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages.
- Damico, J. S. 1992. "Performance Assessment of Language Minority Students". En *Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues: Focus on Evaluation and Measurement*, 137-172. Washington, DC: OBEMLA.
- Darvin, R. y B. Norton. 2016. "Investment and Language Learning in the 21st Century". *Langage et société* 3 (157): 19-38.
- De Bot, K. y B. Weltens. 1995. "Foreign Language Attrition". *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 151-164.
- Dewaele, J. M. 2007. "The Effect of Multilingualism and Socio-Situational Factors on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety of Mature Language Learners". *International Journal of Bilingualism* 11 (4): 391-410.
- Diamond, J. B., A. Randolph y J. P. Spillane. 2004. "Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning. The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus". *Anthropology and Education Quarterly* 35: 75-98.
- Fennelly, K. y N. Palasz. 2003. "English Language Proficiency of Immigrants and Refugees in the Twin Cities Metropolitan Area". *International Migration* 41 (5): 93-125.
- González, M. 2008. "La formación de los profesores de español como segunda lengua para inmigrantes: perspectiva para revisar los programas e introducir mejoras cualitativas". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, coords. S. Pastor Cesteros y S. Roca, 606-610. Alicante: Universidad de Alicante.
- Haberman, M. 1991. "The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching". *Phi Delta Kappan* 73 (4): 290-294.
- Hakuta, K. y E. Feldman. 1996. "Perspectivas from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States". En *Cultural Language Diversity and the Deaf Experience*, ed. I. Paransis, 38-50. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hakuta, K. y G. Valdés. 1994. *A Study Design to Evaluate Strategies for the Inclusion of LEP Students in the NAEP State Trial Assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Hélot, C. y A. Young. 2002. "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (2): 96-112.
- Hernández, M. T., S. Roca y F. Villalba. 2007. "Publicación de las propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes". *MarcoELE* 4: 1-5.
- Hernández, M. T. y F. Villalba. 2004. "Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 36: 81-95.
- Hernández, M. T. y F. Villalba. 2009. *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2. RedELE*. Madrid: Ministerio de Educación Políticas Social y Deporte.
- Jones, M. L. 1996. "Phonics in ESL Literacy Instruction: Functional or not?". Ponencia presentada en la *World Conference on Literacy*, Filadelfia, National Center for Adult Literacy.
- Jordens, P., K. de Bot y H. Trapman. 1989. "Linguistic Aspects of Regression in German Case Marking". *Studies in Second Language Acquisition* 11: 179-204.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Lambert, W. 1990. "Issues in Foreign Language and Second Language Education". En *Proceedings of the Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues*, 321-359. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- Littlewood, W. 1996. "'Autonomy': An Anatomy and a Framework". *System* 24 (4): 427-435.
- MacIntyre, P. D. 1999. "Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers". En *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*, ed. D. J. Young, 24-45. Boston, MA: McGraw-Hill College.

- MacIntyre, P. D. 2017. "An Overview of Language Anxiety Research and Trends in Its Development". En *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, eds. C. Gkonou, M. Daubney y J. M. Dewaele, 11–30. Bristol: Multilingual Matters.
- Mallows, D., ed. 2012. *Innovations in English Language Teaching for Migrants and Refugees*. Londres: British Council.
- Mathews-Aydinli, J. y R. Van Horne. 2006. *Promoting Success of Multilevel ESL Classes: What Teachers and Administrators Can Do*. Center for Adult English Language Acquisition (CAELA). www.cal.org/caela/esl_resources/briefs/multilevel.pdf.
- McLaughlin, B. 1992. *Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Meisel, J. 1977. "Linguistic Simplification: A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk". En *The Notions of Simplification, Interlanguages and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy*, eds. S. P. Corder y E. Roulet, 88–113. Ginebra: Université de Neuchâtel.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.
- Norton, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pastor Cesteros, S. 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Rose, G. 2009. "Language Acculturation Anxiety in Spanish Speaking Adults Learning English". *Segundas lenguas e inmigración en red* 3: 26–49.
- Rosenthal, R. y L. Jacobsen. 1968. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Nueva York, NY: Holt, Rinehart y Winston.
- Sánchez-Mesa, D., M. T. Hernández, G. Ruiz y F. Villalba. 2004. *Manifiesto de Santander*. Barcelona: Difusión. <http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf>.
- Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sevinç, Y. y A. Backus. 2017. "Anxiety, Language Use and Linguistic Competence in an Immigrant Context: A Vicious Circle?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–19.
- Van Duzer, C. y M. Florez. 2003. *Adult English Language Instruction in the 21st Century. Issues in Preparing Adult English Language Learners for Success Series*. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education.
- Van Els, T. 1986. "An Overview of European Research on Language Attrition". En *Language Attrition in Progress*, eds. B. Weltens, K. de Bot y T. Van Els, 3–18. Dordrecht: Foris.
- Villalba, F. 2010. "La enseñanza de segundas lenguas a jóvenes y adultos inmigrantes". En *Multilingüisme i pràctica educativa: VI Simposi: llengua, educació i immigració*, ed. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach, 69–95. Girona: Universitat de Girona.
- Villalba, F. 2012. "La evaluación en el aprendizaje de lenguas por inmigrantes". En *Tercenas Jornadas sobre Lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, coord. I. Ballano, 109–123. Bilbao: Deusto.
- Villalba, F. 2017. "La formación de profesores de español como L2". En *La formación de los docentes de español para inmigrantes en diferentes contextos educativos*, ed. Dimitrinka G. Nikleva, 371–390. Berna: Peter Lang.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 1994. "Inmigración y educación". *Cuadernos de pedagogía* 231: 74–78.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 2000. "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela* 48: 85–110.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 2005. "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes". *MarcoELE* 10: 163–184.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 2008a. "La evaluación de segundas lenguas para inmigrantes". *MarcoELE* 7: 137–162.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 2008b. "Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes". En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, coords., S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín, 80–90. Alicante: ASELE.
- Waxman, H. C. y K. Téllez 2002. *Research Synthesis on Effective Teaching Practices for English Language Learners*. Filadelfia, PA: Mid-Atlantic Laboratory for Success.
- Weltens, B. 1987. "The Attrition of Foreign Language Skills: A Literature Review". *Applied Linguistics* 8 (1): 22–39.