

Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización

Adult Migrants with Little or no Formal Education: Language and Literacy Learning

MARTHA YOUNG-SCHOLTEN / JOY KREEFT PEYTON
NEWCASTLE UNIVERSITY / CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS
martha.young-scholten@newcastle.ac.uk / joy@peytons.us

Resumen: Algunos migrantes y refugiados adultos no están alfabetizados en sus lenguas maternas porque no fueron escolarizados en sus países de origen. Hay pocos estudios sobre el desarrollo de la alfabetización de esos adultos y sobre los docentes que trabajan con ellos. Sin embargo, investigaciones recientes y la creación de la organización LESLLA han venido a cambiar esta situación. El artículo revisa las investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización en niños y adultos que aprenden una segunda lengua, y describe tres proyectos enfocados al desarrollo de la alfabetización en los aprendices adultos.

Palabras claves: migrantes adultos, alfabetización en la lengua materna, alfabetización en la segunda lengua, bajo nivel de competencia lingüística y de alfabetización, aprendizaje de segundas lenguas

Abstract: Some adult migrants and refugees have no home language literacy, because they have attended little or no school in their home country. There are few studies of the literacy development of these adult learners and limited professional development for teachers who work with them. Recent research, and the formation of the LESLLA organization, are bringing about a shift in research focus, practitioner training, and researcher and practitioner engagement. This article reviews research on literacy development of children and adults learning a second language and describes three projects focused on literacy development for this adult learner population.

Key Words: adult migrants, native language literacy, second language literacy, limited language and literacy, second language learning

1. Introducción

En las sociedades postindustriales modernas, los estudios primarios y secundarios son obligatorios, y, por lo tanto, lo normal es estar alfabetizado en el idioma o los idiomas de un país. De ahí la sorpresa que produce el hecho de que algunos migrantes adultos no están alfabetizados en su lengua materna, debido a que recibieron una formación muy limitada en la infancia. Sin embargo, en zonas pobres o inestables políticamente, son muchas las personas mayores de quince años que no están alfabetizadas como consecuencia de un acceso limitado al sistema de escolarización formal (750 millones; UNESCO, 2017). Son también, frecuentemente, regiones devastadas por las guerras de las que los adultos huyen y migran a sociedades posindustriales donde se espera que desarrollen habilidades lingüísticas orales y que se alfabeticen en la lengua propia del lugar. Además, deben participar en comunidades en las que el uso de la lengua escrita es parte de cada aspecto de la vida diaria. Como afirman Kurvers, Stockmann y van de Craats (2006), esta circunstancia diferencia con claridad las sociedades postindustriales actuales de las de hace dos siglos en las que los adultos no alfabetizados, en ciertas áreas del mundo, participaban fácilmente y lo siguen haciendo en la actualidad (Koch, 1997; Wagner, 1999).

En las décadas 70 y 80, cuando los países postindustriales elevaban las tasas de alfabetización hasta el 100%, grupos de migrantes adultos demostraban que el concepto de educación universal no era tal. En la actualidad, las estadísticas sobre migrantes y refugiados en varios países europeos muestran que un porcentaje sustancial de migrantes adultos del norte de África y de África subsahariana, del Oriente Medio, y de algunos países asiáticos y del sudeste asiático no están alfabetizados, su nivel de formación no llega al de la escuela primaria completa, y que un porcentaje desproporcionadamente más alto —en algunos lugares, 80%— de ellos son mujeres (UNESCO, 2017).

Los migrantes que llegan a un país nuevo a una edad temprana cuentan con ventajas considerables ya que tienen el derecho y la obligación de integrarse en el sistema de escolarización gratuita. Investigadores y docentes han señalado los beneficios de la escolarización, aunque sean pocos años (Kurvers & Van der Zouw, 1990; Tarone & Bigelow, 2005; Young-Scholten & Strom, 2006), pero los adultos no disfrutaban de ese acceso automático al sistema educativo porque no están en la edad de la escolarización obligatoria.

Por otro lado, los migrantes no constituyen un grupo homogéneo y, en ese sentido, se han distinguido los siguientes grupos (consulte a Burt, Peyton, & Adams, 2003; Burt, Peyton, & Schaetzel, 2008 para más información):

- *adulto no alfabetizado*: un adulto que nunca ha asistido a la escuela; que no sabe leer ni escribir en su primera lengua, en la lengua del país de origen o en una segunda lengua

- *adulto con bajo nivel de alfabetización*: un adulto que ha asistido a la escuela, pero que tiene un nivel de lectura por debajo del nivel medio de la escuela primaria
- *adulto con bajo nivel de formación*: un adulto que tiene como máximo diez años de formación en el país de origen; para muchos adultos inmigrantes y refugiados, esto significa, a lo sumo, el nivel de educación primaria

2. Lo que sabemos y no sabemos sobre estos migrantes adultos

Muchos de esos adultos se enfrentan a dificultades en el aprendizaje, particularmente en la alfabetización, dado que están aprendiendo a leer en un idioma que no conocen muy bien (Condelli, Spruck Wrigley, Yoo, Seburn, & Cronen, 2003; Kurvers, Stockmann, & van de Craats, 2010); y ello les deja en los márgenes de la sociedad: el bajo dominio de la segunda lengua significa que dependen de los intérpretes y de servicios sociales, que a veces no pueden ganar un salario mínimo o que, incluso, están más expuestos a problemas de salud (Bynner & Parsons, 2009; Dustmann & Fabbri, 2003; Jacobs, Shepard, Suaya, & Stone, 2014; Sum, Kirsch, & Yamamoto, 2004). Los mismos migrantes declaran que la habilidad de “comunicarse con los miembros de la sociedad de su país adoptivo es probablemente el factor más importante, y el único modificable, que contribuye a su integración social y económica” (Dustmann & Van Soest 2002, p. 473).

La educación y la competencia oral y lectoescritora de los padres, particularmente la de la madre, es crucial para el desempeño escolar de los hijos. Desde una perspectiva más amplia, los niveles de alfabetización tienen una relación íntima con la productividad económica del país (Coulombe, Tremblay, & Marchand, 2004). También la situación legal, en cuanto a la obtención del visado, puede requerir niveles más altos de habilidades orales y de alfabetización que los adultos con un bajo nivel de formación son capaces de alcanzar (p. ej. B1 del MCER [*Marco Común Europeo de Referencia*]).

Las investigaciones indican que el nivel del MCER más alto que muchos de esos migrantes alcanzan es A1 (Kurvers, Stockmann, & van de Craats, 2010; Schellekens, 2011). Sin embargo, no hay suficientes estudios sobre cómo facilitar el aprendizaje de miembros de ese colectivo y ello se debe a que los adultos con poca o ninguna educación formal han estado en los márgenes de la adquisición de segundas lenguas y, por consiguiente, de investigaciones sobre la lectoescritura en segundas lenguas.

3. El desarrollo de la competencia lectora

En comparación con el volumen de estudios sobre niños y estudiantes mayores de segundas lenguas, hay pocos trabajos sobre adultos con un bajo nivel de instrucción formal. Es también el caso de investigaciones sobre la lectura —

incluido el aprendizaje de la lectura en un nuevo alfabeto (p. ej., Koda, 1999)— que se ha centrado casi exclusivamente en la población de aprendices formados (p. ej., Zamel & Spack, 2004). Al examinar el número de estas investigaciones o el de estudios que versan sobre la lectura en la primera lengua y la dislexia, prácticamente no encontramos trabajos sobre procesos lingüísticos y cognitivos que condicionan el desarrollo de la lectura por los adultos con poca o ninguna escolarización.

Aprender a leer en una ortografía alfabética como la inglesa o la española requiere que los estudiantes entiendan que las letras representan fonemas (Goswami & Bryant, 1990). Los pocos estudios sobre adultos con baja formación en Inglaterra, los Estados Unidos, y Holanda (p. ej., Kurvers, 2002; Young-Scholten & Naeb, 2010; Young-Scholten & Strom, 2006) han descubierto que los adultos con un bajo nivel de formación en su segunda lengua siguen trayectorias de desarrollo similares a las de los niños que aprenden a leer (Chall, 1999; Ehri, 1994; Juel, 1991; Perfetti, 2010). Dado que los inmigrantes con baja formación, particularmente los de África subsahariana, son a menudo multilingües, hay una necesidad, además, de considerar los efectos de hablar más de un idioma (véase Bialystok, 1986) en la conciencia metalingüística de adultos durante el desarrollo de la lectura.

Las investigaciones sobre los estudiantes alfabetizados indican que los índices de desarrollo de la lectura, del vocabulario, y de otros aspectos de competencia lingüística varían y están conectados con diferencias cognitivas individuales en el CI (coeficiente intelectual) no verbal y la memoria operativa (Baddeley & Hitch, 1974; Kulp, Edwards, & Mitchell, 2002; Walter, 2004; Wright, 2010). Los pocos estudios sobre los adultos con un bajo nivel de formación no son concluyentes, debido al uso de diferentes métodos de investigación y evaluación (Juffs & Rodriguez, 2008; Kurvers, Stockmann, & van de Craats, 2010; Martin & Tammelin-Laine, 2015; Tarone, Bigelow, & Hansen, 2009), revelando la necesidad de la realización de más investigaciones. Los trabajos existentes indican que los adultos inmigrantes con bajo nivel de instrucción pueden alcanzar niveles de la competencia lingüística y de la alfabetización más altos de los que la mayoría alcanza actualmente. La exclusión social y el acceso limitado a clases de segundas lenguas reducen significativamente la cantidad de exposición a la interacción en la nueva lengua.

De igual manera, existe una gran cantidad de investigaciones sobre las prácticas docentes con niños y adultos alfabetizados en su segunda lengua (Ellis, 1991; Robinson, 2002), pero pocos estudios sistemáticos y comparables sobre personas adultas sin formación. Algunos estudios a gran escala han encontrado conexiones positivas entre la lectura por placer y la consecución de niveles altos de habilidad lectora (p. ej., en la comprensión o la fluidez; Comisión Europea, 2011; PISA, 2002); y, en el caso alumnos jóvenes y mayores, con formación en la segunda lengua, entre la lectura por placer independiente y un mayor dominio del vocabulario y de la morfosintaxis (Bamford & Day, 2004; Coady, 1997; Horst, 2005; Krashen, 1989; Pigada & Schmitt, 2006). La lectura por placer predice mejor el éxito en el desarrollo de

la competencia lectora que el estatus socioeconómico (Sonnenschein, Baker, Serpell, & Schmidt, 2000) o la disponibilidad de libros en la casa (si los libros proceden de una biblioteca, por ejemplo; Neuman & Celano, 2001). Los beneficios de la lectura por placer autónoma, también conocida como lectura extensiva, vienen avalados por un gran volumen de investigaciones sobre lectores principiantes y más avanzados que participan en programas de lectura escolar y en cuyo marco eligen con libertad qué, dónde, cuándo y cómo leer, en vez de participar en actividades de lectura intensiva o en grupos con el objetivo de extraer información (p. ej., Clarke, 2013; Krashen, 2004; Mori, 2002). La lectura extensiva se basa en la autonomía que, a su vez, sustenta el éxito del aprendizaje de los adultos (Clark & Rumbold, 2006; Sanacore, 1999; Schraw, Flowerday, & Reisetter, 1998). Las investigaciones demuestran que son las narraciones interesantes las que mejoran la asimilación de aspectos lingüísticos del texto y que ese proceso ocurre cuando las características del texto están ligeramente por encima del dominio actual que el alumno tiene del idioma (Day & Bamford, 1988; Grabe, 2009; Hsueh-Chao & Nation, 2000; Krashen, 1985; Lee, 2009). La lectura de ficción también está relacionada con una mayor sensación del bienestar (Djikic, Oatley, Zoeterman, & Peterson, 2009; Mar & Oatley, 2008). No obstante, no estamos seguros de si los adultos con un bajo nivel de formación en su segunda lengua —con el dominio del idioma igual o por debajo de A1— se beneficiarían de la lectura extensiva de la misma manera.

El volumen de estudios sobre la lectura de los adultos con baja instrucción en su segunda lengua es pequeño, consta de estudios a pequeña escala y estudios cualitativos y etnográficos que describiendo prácticas en el aula o las características socioculturales de los alumnos (Baynham, 2006; Rogers & Street, 2012). De los estudios sobre las habilidades lingüísticas básicas y la alfabetización de los adultos, pocos (solo 0,008%) se centran en esta población (p. ej., Alamprese, 2009; Condelli, Spruck Wrigley, Yoo, Seburn, & Cronen, 2003; Durğunoglu, 2012; Kurvers, 2002; Kurvers, Stockmann, & van de Craats, 2010; Reder & Bynner, 2009; Shameem, McDermott, Martin-Blaker, & Carryer, 2002; Strucker & Davidson, 2003). Esos trabajos revelan que los siguientes aspectos favorecen el éxito de los adultos con baja formación en su segunda lengua: docentes bien cualificados; enseñanza de habilidades básicas conectadas con la vida diaria; uso de la segunda lengua fuera de la clase; esfuerzo por aumentar y consolidar habilidades adquiridas en el aula (Johnson & Berry, 2014); y la enseñanza individualizada que tiene en cuenta la autonomía del alumno (Olson & Torrance, 2009, p. xviii). Además, estudios etnográficos a pequeña escala demuestran el valor de superar un enfoque funcional de alfabetización, a favor del desarrollo de la alfabetización crítica, en la cual la lectura es una actividad interpretativa. Mientras la alfabetización en la lengua materna y el aprendizaje digital consideran muchas de estas cuestiones, el número de los idiomas hablados en las clases de migrantes adultos con un bajo nivel de formación, la falta de habilidades técnicas de los alumnos o el difícil acceso a medios lo convierten en una tarea muy difícil (Cooke & Simpson, 2008; Reder, Vanek, & Spruck Wrigley, 2012; Singhal, 2011). Lectura por placer permite que los individuos pueden escoger

libros que les interesan, son de su nivel, y los pueden leer cuándo y dónde deciden. La lectura de placer recurre a las experiencias, las expectativas y la habilidad de realizar inferencias de los lectores, para establecer fundamentos de la alfabetización crítica y una ciudadanía activa (Cardiff, Newman, & Pearce, 2007; Duncan, 2014; Friere, 1970; Graff, 1993). El énfasis que, en la actualidad, se hace en la alfabetización funcional significa que la práctica de la lectura por placer es poco frecuente y que los docentes no tienen experiencia suficiente para organizar ese tipo de actividad en clases de nivel A1 para adultos con baja formación en la segunda lengua (Young-Scholten & Maguire, 2009). Pocos estudios, y a pequeña escala, sobre alumnos de niveles A1 y B1, demuestran resultados similares a los de otros grupos de alumnos: mejora del nivel de la lectura en la segunda lengua, mejor dominio de habilidades lingüísticas, desarrollo del pensamiento crítico, aumento de la motivación para leer, mayor uso de habilidades lectoescritoras y mayor interacción con la comunidad (Constantino, 1995; Laymon, 2012; 2013; Rodrigo, et al., 2007; Williamson, 2013; Yaden, Madrigal, & Tam, 2003).

Ningún estudio de intervención a gran escala ha probado sistemáticamente los beneficios de la lectura de placer en los alumnos del nivel A1 y por debajo de A1. El único estudio amplio sobre lectura con esos estudiantes es el de Condelli, Cronen y Bos (2010), que se centró en la lectura de la serie estadounidense de historias de ficción *Sam y Pat*, orientadas al aprendizaje de aspectos fónicos, en vez de estudiar la lectura por placer. Los resultados demostraron pocas mejoras en la alfabetización.

4. Adquisición de la lengua oral

Todavía no contamos con suficientes resultados para fundamentar la práctica pedagógica y las teorías actuales sobre el lenguaje y la alfabetización, basadas en alumnos alfabetizados, tampoco son extrapolables a la población general (Tarone, Bigelow, & Hansen, 2009). A pesar de la inclusión de los adultos con un bajo nivel de formación en su segunda lengua en los estudios sobre migrantes adultos (Clahsen, Meisel, & Pienemann, 1983; Klein & Perdue, 1997), la influencia de la alfabetización no ha recibido suficiente atención. Un grupo pequeño de investigaciones recientes sobre esos adultos confirma que la lectura en la segunda lengua y el dominio del idioma se desarrollan más despacio en su caso, en comparación con los alumnos con niveles más altos de formación (Condelli, et al., 2003; Kurvers et al., 2010; Strucker & Davidson, 2003). Mientras la adquisición de la morfosintaxis parece desarrollarse de forma similar, sin influencia de factores como el nivel de formación o el nivel de alfabetización (Hawkins, 2001; Vainikka & Young-Scholten, 2011), los adultos difieren en otros aspectos importantes (p. ej., Herschensohn, 2007), y los investigadores han empezado a considerar, en esos casos, el papel de la alfabetización y del nivel de formación (Blom, Verhagen, & van de Craats, 2013; Dąbrowska, 2012; Hayes-Harb, Escudeo, & Bassetti, 2015; Mishra, Singh, Pandey, & Huettig, 2012; Tarone et al., 2009).

Sin duda, hay muchas más investigaciones sobre estudiantes adultos que aprenden una segunda lengua y cuentan con diez o más años de instrucción formal; a la vez, en un número importante de estudios sobre la adquisición de segundas lenguas por parte de migrantes adultos, el factor de la alfabetización está, en gran parte, ausente (Young-Scholten, 2013). Los estudios, como los de los años 80, que llevó a cabo la Fundación Europea de la Ciencia sobre adultos de seis diferentes orígenes idiomáticos en cinco países europeos, no consideraron seriamente el contexto educativo ni la alfabetización, a pesar de concluir que el estatus socioeconómico era un factor importante, y que muchos participantes en el estudio se quedaron en la etapa de adquisición más baja (Klein & Perdue, 1992; 1997; Vainikka & Young-Scholten, 2011). Por lo tanto, mientras Hawkins (2001) concluye que los alumnos de segundas lenguas siguen un camino predecible en la adquisición de la morfosintaxis, independiente de la edad en el momento de exposición inicial, de la lengua nativa, del tipo de exposición o del nivel de formación, solo pocos estudios han abordado el efecto de la alfabetización en ese proceso (Janko, 2018; Tarone et al., 2009). Con todo, aunque los estudios sobre ambos tipos de alumnos, con mayores o menores niveles de instrucción, han explorado el desarrollo de morfosintaxis y han proporcionado importantes descubrimientos sobre migrantes adultos con bajo nivel de instrucción formal, en general, se ha ignorado una gama de cuestiones de interés para aquellos que trabajan con el colectivo de alumnos escasamente alfabetizados.

5. El nivel de logro educativo de esos adultos

Los migrantes adultos, con poca o ninguna alfabetización en su lengua materna, también han estado ausentes en las investigaciones sobre la pedagogía de segundas lenguas y sobre la formación de los docentes y su desarrollo profesional. Los estudios importantes de los años 90 incluyen el trabajo de Kurvers y Van der Zouw (1990) de Holanda que investigaron el desarrollo de la lectura en dos grupos de migrantes adultos que nunca habían asistido a la escuela. Los participantes fueron principalmente mujeres de Marruecos, Somalia, Surinam y Turquía con períodos de tiempo de residencia variables en el nuevo país y que asistieron a cursos no intensivos, de cuatro a cinco horas cada semana, o a la misma cantidad de horas en total, pero en modalidad semiintensiva, de quince horas por semana. Todos los estudiantes siguieron las etapas de desarrollo similares a los niños, pero solo los que asistieron a cursos semiintensivos, y los que participaron en clases específicas sobre el componente fónico, aprendieron a descodificar más rápido que los demás.

6. Nuevos enfoques de trabajo con ese colectivo

Con la fundación en 2005 de la organización Alfabetización y Aprendizaje de Idiomas para Adultos (LESLLA, <http://www.leslla.org>), la situación, con respecto a la investigación y la marginación de estudiantes con un bajo nivel de formación, está cambiando. Primero, el estudio de Condelli et al.

(2003; vean también Condelli & Spruck Wrigley, 2006) supuso un impulso para que los profesores e investigadores que ya trabajaban con ese colectivo se organizaran en un grupo de intercambio de conocimiento y de experiencias prácticas. Ese estudio también es uno de los más importantes, por su amplitud y los resultados. Involucró a 495 estudiantes adultos que asistieron a 38 grupos en 13 escuelas y 7 estados en los Estados Unidos. Los estudiantes participaron en una prueba de evaluación que comprobaba el nivel de la lectura, la escritura y la competencia oral; además, los investigadores realizaron entrevistas sobre sus experiencias relacionadas con el uso de habilidades lectoescritoras. Tres y nueve meses después, se efectuaron, de nuevo, las pruebas de evaluación y, durante ese tiempo, se llevaban a cabo observaciones en las clases para relacionar las actividades didácticas en el aula con el progreso de los estudiantes. El análisis estadístico correlacional demostró la relación significativa entre mayores niveles de logro y aquellas clases que conectaban el aula con el mundo fuera de la clase, la existencia de actividades variadas y multimodales, y el uso de las lenguas de los estudiantes para clarificar conceptos. Los estudiantes que no usaron sus lenguas maternas en las clases progresaron más lentamente.

Por otra parte, en el marco de LESLLA se crean redes de docentes e investigadores. Presentamos aquí tres ejemplos de proyectos nuevos: el proyecto de la enseñanza digital de alfabetización (DigLin), el proyecto EU-Speak, y el portal en línea de recursos en los idiomas maternos de los migrantes adultos.

7. El proyecto de la enseñanza digital de la alfabetización (DigLin)

El proyecto DigLin (<http://diglin.eu>) era un proyecto de creación de materiales, financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente (LLP) de la Comisión Europea (van de Craats & Young-Scholten, 2015). Los socios incluyeron Holanda (la Universidad de Radboud Nijmegen y el Colegio Universitario de Friesland), Alemania (la Universidad de Leipzig/la Universidad de Viena), El Reino Unido (la Universidad de Newcastle/la Universidad de Northumbria), y Finlandia (la Universidad de Jyväskylä). Las lenguas del proyecto —el holandés, el inglés, el alemán y el finlandés— representaron el espectro de la transparencia ortográfica: desde sistemas muy transparentes (el finlandés) a muy opaco (el inglés). Los materiales desarrollados se basan en FC-Sprint2 (Deutekom, 2008), desarrollado por estudiantes del holandés como segunda lengua en el Colegio Universitario de Friesland en Leeuwardens. Este enfoque requiere que los usuarios trabajen de forma autónoma. El primer paso en la creación de materiales fue el diseño de una barra de sonidos que ofrece al estudiante un resumen del alfabeto completo, constituido por grafemas, diágrafos y trígrafos usados en el programa. Los estudiantes pueden escuchar los sonidos y relacionarlos con los grafemas, para establecer conexiones entre letras y sonidos.

Más tarde, los socios usaron 300 palabras simples y relevantes para alumnos principiantes para crear 15 series de ejercicios en cada idioma. Cada serie tiene cinco tipos diferentes de ejercicios, en FC-Sprint2, para abordar subhabilidades de lectura: (1) aprender el significado y la forma de una palabra, (2) establecer la conexión fonema-grafema, (3) reconocer palabras enteras, (4) reconocer cadenas de fonemas, (5) automatizar la conexión fonema-grafema. Los ejercicios consistían en acciones como pulsar y mover botones, arrastrar y soltar letras y palabras, o teclear letras. En una etapa posterior también se incluyeron ejercicios de lectura con la asistencia de la barra de sonidos y de lectura autónoma (“Pruébalo usted mismo”). La versión holandesa continúa desarrollándose, está disponible para usar en una tableta o un smartphone, y ha tenido una amplia aceptación. La versión española está en desarrollo, para lo cual están colaborando el Colegio Universitario de Friesland, la Universidad de Northumbria y la Universidad de Granada.

8. EU-Speak

EU-Speak 3: La Enseñanza a Inmigrantes Adultos y Formación de sus Profesores (Erasmus+, 2015-1-UK01-KA204-013485 KA2) fue un proyecto desarrollado en los años 2015-2018 y basado en los estudios que demostraron que los migrantes adultos progresan más rápidamente cuando reciben instrucción impartida por docentes calificados (Condelli et al., 2010), así como en resultados de encuestas y consultas a expertos que revelaron la escasez de oportunidades de formación para docentes de alumnos con un bajo nivel de formación (Young-Scholten & Peyton, 2017; Young-Scholten, Peyton, Sosinski, & Manjón Cabeza, 2015). El proyecto diseñó y ofreció seis módulos de formación en línea para profesores entre los años 2016 y 2018, después de llevar a cabo consultas internas y externas, incluida la retroalimentación de los participantes de los módulos. Los títulos de los módulos (y la universidad responsable de su diseño) son:

- Trabajando con estudiantes de LESLLA, Universidad de la Commonwealth de Virginia
- El bilingüismo y el multilingüismo, Universidad de Boğaziçi
- El lenguaje y la alfabetización en su contexto social, Universidad de Jyväskylä
- El desarrollo de lectura desde la perspectiva psicolingüística, Universidad de Granada
- La adquisición del vocabulario, Universidad de Colonia
- La adquisición y la evaluación de la morfosintaxis, Universidades de Newcastle y Northumbria

Los resultados indican que los participantes ganaron conocimientos y confianza, además de crear una comunidad de aprendizaje. El contenido de los módulos está disponible como un libro electrónico en cada idioma,

incluido el español, y puede consultarse en la página web del proyecto (<https://research.ncl.ac.uk/eu-speak>).

9. El portal en línea de recursos en los idiomas maternos de los migrantes adultos

En la actualidad, hay un interés creciente en el papel y el valor de las lenguas de los alumnos adultos. Eso ocurre por varias razones: su importancia para el mantenimiento y el desarrollo de la identidad personal en un nuevo país; es un factor que puede facilitar el aprendizaje de idiomas nuevos (de la competencia oral y lectoescritora); ayuda en el apoyo a sus hijos en el desarrollo del lenguaje y de la alfabetización (consulte a Haznedar, Peyton, & Young-Scholten, 2018, para más información). Un grupo de profesionales asociados a LESLLA está desarrollando un portal en línea con recursos en las lenguas maternas de migrantes y refugiados, por ejemplo, con textos que los alumnos pueden leer y que los docentes y tutores pueden usar cuando están trabajando con los estudiantes. El lanzamiento del portal está previsto para principios de 2019.

10. Conclusión

La organización LESLLA ha reunido a muchos investigadores y docentes, ha inspirado estudios nuevos y ha formado nuevas redes que han impulsado proyectos innovadores que prometen mejorar la enseñanza de los colectivos de migrantes más desfavorecidos: adultos que no están alfabetizados en su lengua materna y que se establecen en una sociedad en la que la alfabetización juega un papel primordial y donde, debido a que son mayores de edad, tienen dificultades para acceder a la escolarización obligatoria y gratuita.

BIBLIOGRAFÍA

- ALAMPRESE, Judith (2009), Developing learners' reading skills in Adult Basic Education Programs. In Stephen Reder and John Bynner (eds.), *Tracking adult literacy and numeracy skills*. London: Routledge, pp. 107-131.
- BADDELEY, Alan D., & HITCH, Graham (1974), Working memory. In Gordon H. Bower (ed.), *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, pp. 47-89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- BAMFORD, Julian, & DAY, Richard (eds.) (2004), *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAYNHAM, Mike (2006), Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. *Linguistics and Education* 17, pp. 24-39. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.008>
- BIALYSTOK, Ellen (1986), Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57, 498-510. <https://doi.org/10.2307/1130604>

- BLOM, Elma, VAN DE CRAATS, Ineke, & VERHAGEN, Josje (eds.) (2013), *Dummy auxiliaries in first and second language acquisition*. Frankfurt: DeGruyter Mouton.
- BURT, Miriam, PEYTON, Joy Kreeft, & ADAMS, Rebecca (2003), *Reading and adult English language learners: A review of the research*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. <http://www.cal.org/caela/research/RAELL.pdf> (01.11.2018)
- BURT, Miriam, PEYTON, Joy Kreeft, & SCHAETZEL, Kirsten (2008), *Working with adult English language learners with limited literacy: Research, practice, and professional development*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- BYNNER, John, & PARSONS, S. (2009), Insights into basic skills from a UK longitudinal study. In Stephen Reder & John Bynner (eds.), *Tracking adult literacy and numeracy skills*. London: Routledge, pp. 27-58.
- CARDIFF, P., NEWMAN, K. and PEARCE, E. (2007), *Reflect for ESOL resource pack*. ActionAid. http://www.actionaid.org.uk/doc_lib/reflect_for_esol_resource_pack.pdf (01.11.2018)
- CHALL, Jean S. (1999), Models of reading. In Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, & Brian Street (eds.), *Literacy: An international handbook*. New York: Garland, pp. 163-166.
- CLAHSEN, Harald, MEISEL, Jürgen, & PIENNEMAN, Manfred (1983), *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. (German as a second language. The language acquisition of foreign workers.)* Tübingen: Gunter Narr.
- CLARK, C., & RUMBOLD, K. (2006), *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- CLARKE, G. (2013), Reading for pleasure: creating a virtuous circle. *Research and Practice in Adult Literacy*, 79, pp. 15-17.
- COADY, J. (1997), L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-237.
- CONDELLI, Larry, CRONEN, Stephanie, & BOS, Johannes (2010), *The Impact of a reading intervention for low-literate adult ESL learners*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Institute of Education Sciences. Alexandria, VA: US Department of Education.
- CONDELLI, Larry, SPRUCK WIGLEY, Heide, YOO, K., SEBURN, M., & CRONEN, Stephanie (2003), *What Works study for adult ESL literacy students*. Volume II: Final Report. American Institutes for Research and Aguirre International. Washington, DC: US Department of Education.
- COULOMBE, Serge, TREMBLAY, Jean Francois, & MARCHAND, Sylvie (2004), *International Adult Literacy Survey. Literacy scores human capital and growth across 14 OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada.
- CONSTANTINO, R. (1995), Learning to read in a second language doesn't have to hurt: The effect of pleasure reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, pp. 68-69.

- COOKE, Melanie, & SIMPSON, James (2008), *ESOL: A critical guide: A survey of the teaching of ESOL*. Oxford: Oxford University Press.
- DABROWSKA, Ewa (2012), Different speakers, different grammars. Individual differences in native language attainment. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2, pp. 219-254. <https://doi.org/10.1075/lab.2.3.01dab>
- DAY, Richard, & BAMFORD, Julian (1988), *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DJIKIC, Maja, OATLEY, Keith, ZOETERMAN, Sara, & PETERSON, Jordan B. (2009), On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal* 21(1), pp.24-29. <https://doi.org/10.1080/10400410802633392>
- DUNCAN, Sam (2014), *Reading for pleasure and reading circles for adult emergent readers*. Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
- DURGUNOGLU, Aydin Yúcesan (2012), Adult literacy and empowerment: Description and evaluation of a program in Turkey. In Patsy Vinogradov & Martha Bigelow (eds.), *Proceedings of the 7th Low Educated Second Language and Literacy Acquisition Symposium*. Minneapolis: University of Minnesota, pp. 27-46.
- DUSTMANN, Christian, & FABBRI, Francesca (2003), Language proficiency and labour market performance of immigrants in the UK. *The Economic Journal*, 113, pp. 695-717. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.t01-1-00151>
- DUSTMANN, Christian, & VAN SOEST, Arthur (2002), Language and the earnings of immigrants. *Industrial and Labor Relations Review*, 55, pp. 473-492. <https://doi.org/10.1177/001979390205500305>
- EHRI, Linnea (1994), Development of the ability to read words. Update. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 323-358.
- ELLIS, Rod (1991), *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- EUROPEAN COMISSION (2011), *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Eurydice: Brussels.
- FRIERE, Paulo (1970), The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Education Review*, 40, pp. 205-225. <https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>
- GOSWAMI, Usha, & BRYANT, Peter E. (1990), *Phonological skills and learning to read*. Hove: Psychological Press.
- GRABE, William (2009), *Reading in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRAFF, Gerald (1993), *Beyond the culture wars*. New York, NY: Norton.
- HAWKINS, Roger (2001), *Second language syntax: A generative introduction*. Oxford: Blackwell.
- HAYES-HARB, Rachel, ESCUDERO, P., & BASSETTI, B. (eds), (2015), The influence of orthography in L2 phonology. Special issue of *Applied Psycholinguistics*.
- HAZNEDAR, Belma, PEYTON, Joy K., & YOUNG.SCHOLTEN, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingual Studies*, 6(1), 155-183.

- <https://cms.arizona.edu/ojs3/multilingual/article/view/146/261>
(01.11.2018)
- HERSCHEHSON, Julia (2007), *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HORST, Marlise (2005), Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355>
- HSUEH-CHAO, Marcella Hu, & NATION, Paul (2000), Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, pp. 403-430.
- JACOBS, Elizabeth A., SHEPARD, Donald S., SUAYA, Jose A., & STONE, Esta-Lee (2004), Overcoming language barriers in health care: Costs and benefits of interpreter services. *Journal of Public Health*, 94, pp. 866–869. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.5.866>
- JANKO, Eleni (2018), The influence of L1 literacy in the acquisition of L2 oral skills. *LESLLA Symposium*, Palermo, 4 November.
- JOHNSON, T., & BERRY, S. (2014), Beyond the ESOL classroom. In D. Mallows (ed.), *Language issues in migration and integration: Perspectives from teachers and learners*. London: British Council, pp. 81-94.
- JUEL, C. (1991), Beginning reading. In R. Barr et al. (eds.), *Handbook of reading research*. London: Longman, pp. 759-787.
- JUFFS, A., & RODRÍGUEZ, G. A. (2008), Some notes on working memory in college-educated and low-educated learners of English as a second language in the United States. In Martha Young-Scholten (ed.), *Low-educated Second Language and Literacy Acquisition. 3rd Symposium*. Durham: Roundtuit, pp. 33-48.
- KLEIN, W., & PERDUE, C. (1992), *Utterance structure. Developing Grammars again*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.5>
- KLEIN, W., & PERDUE, C. (1997), The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, pp. 301-347. <https://doi.org/10.1191/026765897666879396>
- KOCH, Peter (1997), Orality in literate cultures. In Clotilde Pontecorvo (ed.), *Writing development. An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 149-171. <https://doi.org/10.1075/swll.6.12koc>
- KODA, Keiko (1999), Development of L2 intraword orthographic sensitivity and decoding skills. *Modern Language Journal*, 83, pp. 51-64. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00005>
- KRASHEN, Stephen (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. London: Longman.
- KRASHEN, Stephen (1989), We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-64. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- KRASHEN, Stephen (2004), *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- KULOP, Taylor, EDWARDS, K. E., & MITCHELL, G. L. (2002), Is visual memory predictive of below-average academic achievement in second through

- fourth graders? *Optometry and Vision Science*, 79, pp. 431–434. <https://doi.org/10.1097/00006324-200207000-00011>
- KURVERS, Jeanne (2002), *Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten*. [=With non-literate eyes. Knowledge of language and literacy by non-literates] Amsteram: Akskant.
- KURVERS, Jeanne, STOCKMANN, W., & VAN DE CRAATS, Ineke (2010), Predictors of success in adult L2 literacy acquisition. In Teresa Wall and M. Leong (eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition*. Calgary: Bow Valley College, pp. 47-62.
- KURVERS, Jeanne, & ZOUW, Kim van der (1990), *In de ban van het schrift. Over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal*. [= Charmed by writing. About illiteracy and literacy acquisition in a second language] Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- LAYMON, L. (2012), *Case study: A model of an extensive reading programme inside an ESL low-level classroom*. San Francisco State University. Paper presented at LESLLA 2013, San Francisco.
- LAYMON, L. (2013), *Extensive reading in low-level ESL: Can it be done?* San Francisco State University. Paper presented at LESLLA 2013, San Francisco.
- LEE, Sang-Ki (2009), Topic congruence and topic of interest: How do they affect second language reading comprehension? *Reading in a Foreign Language*, 21, pp. 159-178.
- MAR, Raymond A., & OATLEY, Keith (2008), The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), pp. 173-192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- MARTIN, Maisa, & TAMMELIN-LAINE, Taina (2015), The simultaneous development of receptive skills in an orthographically transparent second language. In Martha Young-Scholten (ed.), *Special Issue of Writing Systems Research*.
- MISHRA, Ramesh Kumar, SINGH, Niharika, PANDEY, Aparna, & HUETTIG, Falk (2012), Spoken language-mediated anticipatory eye-movements are modulated by reading ability – Evidence from Indian low and high literates. *Journal of Eye Movement Research*, 5, pp. 1-10.
- MORI, Setsuko (2002), *The relationship between motivation and the amount of out-of-class reading*. Unpublished PhD dissertation. Temple University, Tokyo.
- NEUMAN, Susan B., & CELANO, Donna (2001), Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, 36, pp. 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- OLSON, David R., & TORRANCE, Nancy (2009), (eds.), *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERFETTI, Charles A. (2010), Decoding, vocabulary and comprehension: The golden triangle of reading skill. In Margaret G. McKeown & Linda Kucan (eds.), *Bringing reading research to life: Essays in honor of Isabel Beck*. New York, NY: Guilford, pp. 291-303.

- PIGADA, M., & SCHMITT, N. (2006), Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, pp. 1-28.
- PISA (Programme for International Student Assessment). (2002), *Reading for change. Performance and engagement across countries*. Results from PISA 2000. New York, NY: OECD.
- REDER, Stephen, and BYNNER, John (2009), The need for longitudinal studies in adult literacy and numeracy education. In Stephen Reder & J. Bynner, J. (eds.), *Tracking adult literacy and numeracy skills. Findings from longitudinal research*. London: Routledge, pp. 1-26.
- REDER, Stephen, VANEK, Jenifer, & SPRUCK GRIWLEY, Heide (2012), Supporting digital literacy development in LESLLA Learners. In Patsy Vinogradov and Martha Bigelow (eds.), *Proceedings from the 7th Low Educated Second Language and Literacy Acquisition Symposium*. Minneapolis: University of Minnesota, pp. 47-65.
- ROBINSON, Peter (ed.) (2002), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: Benjamins.
- RODRIGO, Victoria, GREENBERG, Daphne, BURKE, Victoria, HALL, Ryan, BERRY, Angelee, BRINCK, Tanya, JOSEPH, Holly, & OBY, Michael (2007), Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language*, 19, pp. 106-119.
- ROGERS, Alan, & STREET, Brian (2012), *Adult literacy development. Stories from the field*. Abingdon: National Institute for Adult and Community Education/Marston Book Services.
- SANACORE, Joseph (1999), Encouraging children to make choices about their literacy learning. *Intervention in School and Clinic*, 35, pp. 38-42. <https://doi.org/10.1177/105345129903500107>
- SHELLEKENS, Philida (2011), *Teaching and testing the language skills of first and second language speakers*. Cambridge: Cambridge ESOL.
- SCHRAW, Gregory, FLOWERDAY, Terri, & REISSETTER, Marcy F. (1998), The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 705-714. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.705>
- SHANEEM, N., MCDERMOTT, K., MARTIN-BLAKER, J., & CARRYER, J. (2002), *A report on the literacy gains of low-level and pre-literate adult learners in literacy classes. Executive Summary*. National Association of ESOL Home Tutor Schemes Inc., School of English & Applied Linguistics, UNITEC Institute of Technology Centre for Refugee Education, Auckland University of Technology. New Zealand.
- SINGHAL, Meena (2011), Teaching reading to adult second language learners: Theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues. *The Reading Matrix*. <http://www.readingmatrix.com/journal.html>
- SONNENSCHNEIN, S., BAKER, Linda, SERPELL, R., & SCHMIDT, Richard (2000), Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development. In Kathy A. Roskos and James F. Christie (eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. London: Erlbaum, pp. 125-137.

- STRUCKER, John, & DAVINSON, Rosalind (2003), *The adult reading components study*. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- SUM, Andrew, KIRSCH, Irwin, & YAMATOMO, Kentaro (2004), *A human capital concern: The literacy proficiency of U.S. immigrants*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service Policy Center.
- TARONE, Elaine, & BIGELOW, Martha (2005), Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research, *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 77-97.
- TARONE, Elaine, BIGELOW, Martha, & HANSEN, Kit (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford University Press.
- UNESCO Institute for Statistics. (2017) Fact Sheet No. 45.
<http://www.uis.unesco.org/literacy/Px> (01.11.2018)
- VAINIKKA, Anne, & YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2011), *The Acquisition of German: Introducing organic grammar*. Berlin: de Gruyter.
- VAN DE CRAATS, Ineke, & YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2015), *Developing technology-enhanced literacy learning*.
- WAGNER, Daniel (1999), *The future of literacy in a changing world: Revised edition*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- WALTER, Catherine (2004), Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. *Applied Linguistics*, 25, pp. 315-339.
- WILLIAMSON, E. (2013), Our lives press. Inspiring through the experience of others. *National Association of English and Community Language Teaching to Adults News*, 101, p. 5.
- WRIGHT, C. (2010), *Working memory in SLA*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- YADEN, David B., MADRIGAL, Patricia, & TAM, Anamarie (2003), Access to books and beyond: Creating and learning from a book lending program for Latino families in the inner city. In Gilbert Garcia (ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy*. Newark, DE: International Reading Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED472494> (01.11.2018)
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha (2013), Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research*, 29, pp. 441-454.
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha, & MAGUIRE, Donna (2009), Stories for extensive reading for LESLLA learners. In Ineke van der Craats and Jeanne Kurvers (eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Research, practice and policy*. Utrecht: LOT, pp. 145-158.
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha, & NAEB, Rola (2010), Non-literate L2 adults' small steps in mastering the constellation of skills required for reading. In Teresa Wall and M. Leong (eds.), *Low-educated adult second language and literacy*. Calgary: Bow Valley College, pp. 80-91.
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha, & PEYTON, Joy Kreeft (2017), Theory and practice in teaching immigrant adults with limited education and literacy. *Proceedings of the 12th LESLLA symposium*. Granda, Spain.
- YOUNG-SCHOLTEN, Martha, PEYTON, Joy Kreeft, SOSINSKI, Marcin, & MANJÓN CABEZA, Antonio (2015), LESLLA teachers' views of the knowledge and

skills they need: An international study. In Ineke van de Craats, Jeanne Kurvers, & Roeland van Hout (eds.), *Adult literacy, second language, and cognition*. European Union: Cambridge Scholars Publishers. Proceedings of the 9th LESLLA symposium.

YOUNG-SCHOLTEN, Martha, and STROM, Nancy (2006), First-time L2 readers: Is there a critical period? In Jeanne Kurvers, Ineke van de Craats, & Martha Young-Scholten (eds.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the Inaugural Conference*. Utrecht: LOT, pp. 45-68.

ZAMEL, Vivian, & SPACK, Ruth (2004), *Crossing the curriculum. Multilingual learners in college classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.