

Alfabetización escolar en aprendientes de lenguas adicionales no alfabetizados: aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y pedagógicos

Gloria Toledo Vega, Karina Cerda-Oñate y Francisco Quilodrán Peredo

Este artículo se enmarca en la Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua adicional (ELA) y se enfoca particularmente en las variables involucradas en el proceso de adquisición de la lecto-escritura de escolares adolescentes no hispanohablantes en la escuela chilena. El objetivo de este trabajo es presentar una revisión bibliográfica descriptiva que atiende a aspectos cognitivos, sociales, lingüísticos y pedagógicos involucrados en el proceso de adquisición de una lengua adicional, por parte de adolescentes no alfabetizados. Si bien en este artículo el foco estará puesto en los adolescentes haitianos que se incorporan a la escuela chilena, nuestro objetivo general es enfatizar la necesidad de la detección temprana de la alfabetización tardía y al aprendizaje formal del español como lengua adicional en la escuela chilena en adolescentes. A partir de esta revisión, ofrecemos sugerencias tales como la detección temprana de estudiantes no alfabetizados, el fomento de la motivación y el trabajo con las emociones en la comunicación.

Palabras clave: alfabetización, inmigración, escuela, español como lengua adicional.

Literacy education for non-literate learners of additional languages: social, cognitive, linguistic, and teaching aspects. This article is framed in Applied Linguistics to the teaching-learning of Spanish as an additional language (SAL). It focuses particularly on the variables involved in the process of acquisition of reading and writing of non-Spanish-speaking adolescents in Chilean schools. This work aims to present a descriptive literature review that addresses cognitive, social, linguistic, and teaching aspects involved in the process of

acquiring an additional language by non-literate adolescents. Although in this paper the emphasis will be on Haitian adolescents who are part of Chilean schools, our general objective is to emphasize early detection of late literacy and formal learning of Spanish as an additional language in Chilean schools in adolescents. Based on our review, we offer suggestions such as the early detection of non-literate students, the promotion of motivation, and the work with emotions in communication.

Keywords: literacy, migration, school, Spanish as an additional language.

1. Introducción

Hoy en día, en las escuelas chilenas -al igual que en el resto del mundo- hay una mayor diversidad de estudiantes. En las aulas se observan diferencias de todo orden: cognitivas, lingüísticas, culturales y sociales. Esta diversidad, que bien podría asumirse como una riqueza, es normalmente invisibilizada en el caso de los estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno (Sumonte, Sanhueza Friz-Carillo y Morales-Mendoza 2018; Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo Vega *et al.* 2021b; Gelber, Ávila, Espinosa, Escribano, Figueroa y Castillo 2021).

El caso que probablemente más llama la atención en las escuelas chilenas es el de los adolescentes haitianos. Esta comunidad de estudiantes habla una lengua distinta, pertenece a una etnia diferente y usualmente las escuelas no cuentan con información sobre su escolarización previa ni su nivel de competencia en español al momento de recibirlos (Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo Vega *et al.* 2021a). En estas condiciones, los inmigrantes haitianos son incorporados a la escuela chilena según su edad y sin recibir apoyo formal para el aprendizaje de español como lengua adicional (desde ahora ELA). Así, se espera que los adolescentes haitianos “absorban” los conocimientos de ELA y de cada área disciplinar, de forma tal que después de dos años puedan rendir las mismas pruebas estandarizadas que rinden los estudiantes chilenos (SIMCE);¹ pruebas que por lo demás sirven para evaluar el desempeño del establecimiento escolar por parte del Ministerio de Educación de Chile. Como es de esperar, al rendir las pruebas los estudiantes presentan un desempeño bajo, que redundo en una estigmatización del estudiante por parte de su entorno escolar (Eyzaguirre *et al.* 2019).

En entrevistas y grupos focales de los autores de este artículo con los profesores y directivos de establecimientos con alta población inmigrante, se destaca la incorporación de la primera ola de venezolanos que

llegó a Chile, alrededor del 2017, pues se trataba de personas con más recursos económicos, lo cual repercutió positivamente en las mediciones estandarizadas de rendimiento como el SIMCE. Por el contrario, respecto de la incorporación del resto de los inmigrantes, incluidas las siguientes olas de inmigrantes venezolanos, la percepción atiende a un decaimiento en los resultados. En el caso de los estudiantes haitianos, esta situación se percibe como más grave por el hecho de no ser hispanohablantes (Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo *et al.* 2021b). Paradojalmente, no existe una política pública para nivelar a los estudiantes inmigrantes en los contenidos disciplinares de la escuela, ni para enseñarles español a quienes no son hablantes nativos de esta lengua. En otras palabras, se espera que sea la “calidad” del estudiante la que ayude al rendimiento de cada establecimiento educacional, en lugar de que sea la escuela la que brinde un apoyo adecuado y efectivo a quienes no cumplen los parámetros socioeconómicos y/o lingüísticos para rendir de mejor forma. De esta manera, se pierde el objetivo de que las escuelas formen a educandos competentes y no que los educandos sean quienes forjen el prestigio de cada establecimiento.

El papel del Estado chileno se remite a dejar el problema de la inmersión de estudiantes inmigrantes no hispanohablantes en manos de las decisiones discretas que tomen las autoridades de cada establecimiento educacional. Esta situación ha permitido que incluso haya estudiantes haitianos no alfabetizados cursando educación secundaria (Lizasoain y Toledo Vega 2020). Podría argumentarse que esta “decisión” corresponde a la no discriminación de las personas en su acceso al sistema escolar,² pero, por otro lado, esta invisibilización del fenómeno les niega a los educandos la posibilidad de acceder a un aprendizaje real y significativo. Como consecuencia de esto, las personas no alfabetizadas terminan abandonando la escuela para buscar trabajos precarios, que fomentan el círculo de vulnerabilidad y marginación, cuando no de total desamparo (Eyzaguirre *et al.* 2019). Entre todos los desafíos que ha impuesto la incorporación de estudiantes inmigrantes al sistema escolar público chileno, la situación de los inmigrantes adolescentes no hispanohablantes y no alfabetizados es muy preocupante.

Debido a la urgencia de visibilizar este problema, a continuación nos referiremos a algunos conceptos claves para entender la situación actual de los adolescentes haitianos no alfabetizados en las escuelas chilenas y su proceso de adquisición del español como lengua adicional: los adolescentes migrantes desde una perspectiva cognitiva y social; la alfabetización como práctica social transformadora; la alfabetización en aprendientes de una LA en contexto escolar; y métodos y materiales para la enseñanza de la lectoescritura en aprendientes de LA. Una vez terminada la revisión, se propondrán sugerencias pedagógicas para hacer frente

al fenómeno y se discutirán conclusiones sobre la situación actual de la enseñanza de ELA a adolescentes no alfabetizados en la escuela chilena.

2. Adolescentes migrantes: perspectiva cognitiva y social

Durante la adolescencia, aumenta la plasticidad del cerebro; esta mayor plasticidad permite que las redes neuronales que apoyan las tareas mentales complejas se vuelvan más robustas, lo que redundará en una mejora de las habilidades cognitivas, de regulación de emociones y de memoria en los adolescentes (Alliance for Excellent Education 2018). En el caso del desarrollo cognitivo de los adolescentes inmigrantes, algunas investigaciones han evidenciado una paradoja en su desarrollo. En particular, se ha observado que los niños y adolescentes inmigrantes no alcanzan a desarrollar todo su potencial cognitivo durante este período, debido a variables como el ingreso y la escolarización de los padres (García y Marks 2012; Marks, Ejesi y García 2014). Pese a lo anterior, Marks *et al.* (2014) indican que, al aislar las variables de tipo social, los adolescentes inmigrantes presentan un desarrollo similar a sus pares locales. En este sentido, y tal como lo propone Alliance for Excellent Education (2018) a propósito del desarrollo en la adolescencia, la creación de un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo cognitivo de los adolescentes inmigrantes es clave, pues no sólo se encuentran en un período de extrema plasticidad cerebral, sino que además existen variables sociales que pueden ir en detrimento de su adecuado desarrollo.

La socialización es definida como el proceso mediante el cual los jóvenes adquieren las habilidades necesarias para comportarse e integrarse de manera adecuada y exitosa a un grupo o cultura (Smetana, Robinson y Rote 2014). En el caso de la socialización durante la adolescencia, Wang (2015) indica que en esta etapa se experimenta una apertura a nuevos horizontes sociales. En términos intrapersonales, el incremento de la autoconciencia otorga a los adolescentes un sentido exagerado de ser únicos, lo que a la vez los hace muy sensibles a las críticas. En cuanto a las relaciones interpersonales, la amistad se desarrolla en actividades compartidas que apuntan a la conversación; es decir, es en el habla donde los adolescentes negocian la amistad, refiriéndose a sus experiencias e intimidades (Paul 2007, citado en Wang 2015).

Dado que la amistad durante la adolescencia se vincula con la comunicación y la participación en actividades compartidas (Paul 2007, citado en Wang 2015), la adquisición del vocabulario relacionado con las emociones es clave para un estudiante inmigrante que no domina la len-

gua meta. A propósito de lo anterior, Pavlenko (2008) indica que el léxico asociado a las emociones está más profundamente codificado en la L1 y depende más del contexto que otro tipo de léxico. Por tanto, no sólo existe una dificultad semántica a la hora de hablar sobre emociones en una L2, sino que también cultural. En este sentido, un bajo nivel de competencia en la L2 entre hablantes no nativos limita la expresión de sus emociones (Itzhak *et al.* 2017; Ożańska-Ponikwia 2017), lo que los conduce a sentimientos de rabia y frustración que les cuesta más identificar (Pavlenko 2008). En el marco de nuestra investigación, las entrevistas que hemos mantenido con profesores y autoridades escolares en Chile revelan quejas respecto de la violencia de los niños y adolescentes haitianos, atribuyendo este rasgo a una característica cultural, sin considerar que esta violencia puede deberse a la frustración que experimenta cualquier persona cuando no puede comunicarse.

3. La alfabetización como práctica social transformadora

Tradicionalmente, la alfabetización³ se ha considerado como la habilidad de leer y de escribir. Sin embargo, el constructo ha experimentado cambios en las últimas décadas, pues hoy en día la alfabetización se comprende como una práctica social más que como un logro cognitivo descontextualizado (Wang 2015: 24; Bigelow *et al.* 2017; Purcell-Gates 2020). En tanto práctica social, la alfabetización hace posible participar y negociar en una gama de prácticas culturales y dominios diversos; por tanto, la marginalización de esta práctica impide a los individuos acceder a una mayor amplitud de elecciones en su vida social, académica y laboral, como es el caso de los adolescentes inmigrantes haitianos en la escuela chilena (Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega *et al.* 2021a; Toledo Vega *et al.* 2021b).

En el marco de la Pedagogía Transformativa (desde ahora PT), Freire y Macedo (1989) también entienden el proceso de alfabetización como una práctica social. En particular, los autores advierten que la alfabetización supone una “construcción significativa”, en el sentido de que se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a la persona. En esta línea, Freire y Macedo (1989) consideran tres aspectos importantes durante el proceso educativo: la práctica situada, la instrucción explícita y la práctica transformadora; es decir, la construcción del conocimiento basada en contextos de experiencia reales, la interpretación de los contextos sociales y los significados asociados, con el fin de lograr una educación transformadora, ya sea para estudiantes inmigrantes o estudiantes no inmigrantes.

Cuando se habla de adolescentes no alfabetizados, usualmente se trata de personas vulnerables desde el punto de vista socioeconómico. Wang (2015) señala que la evidencia ha sido consistente en demostrar la influencia del estrato social en la falta de alfabetización, mucho más que la etnia, el género o el país de origen. Diversos estudios indican que las familias con medios económicos escasos hablan menos con sus hijos (Hant y Risley 1995); les entregan menos retroalimentación positiva (Hant y Risley 1995); y presentan menos variedad léxica en la comunicación (Horton-Ikard y Weismer 2007). En otras palabras, las familias con menos recursos económicos entregan menos *input*⁴ y de menor calidad a sus hijos (Tonioli 2022). No obstante, estas limitaciones, Wang (2015) enfatiza en que el lenguaje es un fenómeno humano robusto y resiliente, que se desarrollará incluso bajo las condiciones menos favorables (p. 36). Además, sostiene que la intervención de la escuela puede hacer una diferencia al entregar oportunidades educativas apropiadas.

El proceso de alfabetización para un inmigrante constituye una forma para acceder a la vida social de la cultura meta, así como también un puente para salir de la pobreza. De esta manera, el individuo da un primer paso para alcanzar un bienestar social y una mejor integración en la comunidad de acogida. La alfabetización facilita la integración socio-productiva y la mejora de las condiciones de vida de un individuo, en tanto el analfabetismo es una limitación severa para formar parte activa de una comunidad, tanto desde el punto de vista político como social (Jabonero 2009). El analfabetismo es, en consecuencia, una de las formas más graves de exclusión y de marginación social en las sociedades altamente alfabetizadas (Kaur 2017; Dachi Carrets *et al.* 2019). En consecuencia, la alfabetización es un requisito indispensable de cualquier política de equidad y de inclusión social, en cuanto que es un derecho humano básico, emanado del derecho fundamental de la educación (Jabonero 2009).

Según Jabonero (2009), algunos de los logros que se consiguen a través del proceso de alfabetización son: la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para tomar decisiones eficaces como individuo; el aumento en las posibilidades laborales, pues es la base imprescindible de cualquier capacitación profesional y de cualquier promoción en el empleo; la mayor participación en actividades de la comunidad y de la ciudad de manera formada e informada; el desarrollo personal y familiar en la comunicación oral y/o escrita de lo que queremos y de lo que necesitamos; el apoyo educativo a los hijos escolarizados en las aulas de enseñanza obligatoria; y la autoestima personal.

4. La alfabetización de aprendientes de LA en contexto escolar

La Asociación *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (desde ahora LESLLA) advierte que las investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua en adolescentes y adultos se ha concentrado en sujetos alfabetizados, lo cual ha generado una brecha respecto a las pesquisas sobre el desarrollo de la segunda lengua en inmigrantes y refugiados adolescentes y adultos no alfabetizados. Al respecto de lo anterior, aún existe un debate sobre la necesidad primordial de los estudiantes no alfabetizados al momento de enseñarles una lengua adicional. En general, las propuestas se enfocan en partir con el desarrollo de la oralidad (Villalba y Hernández 1995; Miquel 1995, 1998). Por ejemplo, Molina (2007) advierte que en un enfoque comunicativo debiese primar la enseñanza oral de la lengua (hablar y comprender la lengua del país receptor), independientemente del grado de alfabetización y escolarización que tenga el estudiante. A esto agrega que “la falta del conocimiento de la lectoescritura no implica siempre la necesidad de aprenderla” (2007: 2) y concluye que la alfabetización debe ser paralela a la enseñanza de la lengua oral, entendiendo la alfabetización como “un proceso mucho más amplio y que va más allá de las habilidades concretas de la lectoescritura” (2007: 3).

Si bien estas consideraciones pueden ser relevantes para adultos que buscan integrarse de manera urgente al mundo del trabajo, las recomendaciones de Molina (2007) no necesariamente son aplicables al entorno escolar, pues la escuela es la comunidad encargada de enseñar el lenguaje académico y de brindar el acceso más amplio posible a todas las esferas de la comunidad sociocultural. Por otra parte, la alfabetización, además del manejo del alfabeto, incluye otros tres objetivos primordiales a la hora de aprender a leer y a escribir; a) resolver cuestiones de la vida cotidiana (uso práctico); b) acceder a la información y a formas superiores de pensamiento (uso científico); y c) apreciar el valor estético de la lectura y la escritura para el disfrute (uso literario) (Fons 2004). Al uso literario debiésemos agregar la habilidad crítica que hace posible la participación transformadora en una comunidad sociocultural. La escritura, en síntesis, es un instrumento para vivir autónomamente, pues está presente en usos prácticos que satisfacen las necesidades cotidianas de la sociedad alfabetizada.

En el contexto escolar, es crítico reconocer cuando un estudiante no está alfabetizado, de modo de entregarle herramientas rápidamente para que se beneficie de una enseñanza intencionada mediante la

lectoescritura. La alfabetización les permitirá a los estudiantes acceder a los textos de forma activa y construir el conocimiento por sí mismos de manera autorregulada (Moats y Lyon 1997; Moss 2001; Moats y Foorman 2003; Murnane *et al.* 2012; Wang 2015). El profesor, por su parte, necesita tener ciertas habilidades para reconocer la situación de alfabetización, el nivel de sus estudiantes y los temas que les cuestan más. Mientras antes ocurra este reconocimiento, menos tiempo se perderá entre la detección y el diagnóstico que, muchas veces, presenta un desfase temporal que puede ser crítico. Idealmente, el profesor de inmigrantes no alfabetizados deberá poseer un dominio de la didáctica de segundas lenguas y un conocimiento amplio sobre sus estudiantes; como por ejemplo, su procedencia, su cultura e incluso la situación personal de cada uno (García 2002; Wang 2015). La necesidad de que el profesor tenga dominio sobre la enseñanza-aprendizaje y/o adquisición de segundas lenguas apunta a contar con una preparación que les permitirá a los docentes: a) predecir lo que encontrarán en sus clases; b) brindar explicaciones comprensibles para sus estudiantes; c) aportar confianza a los profesores para no sentirse ansiosos respecto a los errores de sus estudiantes (Wang 2015); y d) ayudarlos, mediante la retroalimentación, a desarrollar su interlengua (Lizasoain y Toledo Vega 2020; Toledo Vega *et al.* 2021b). A propósito de lo anterior, García y Khraiche (2013) comparten una experiencia en la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid en la que, gracias al conocimiento y formación de los docentes que detectaron las necesidades de sus estudiantes, el centro pasó de tener un nivel único de ELA a tres niveles de enseñanza de ELA más un curso de alfabetización, pues existía una extrema heterogeneidad de sus aulas.

Florez y Terril (2003) indican que antes de comenzar a trabajar con adolescentes no alfabetizados es necesario tener en cuenta su nivel real de alfabetización. Para esto, las autoras proponen la siguiente taxonomía:

Tipo	Explicación	Casos posibles
Prealfabetizado	La lengua nativa del aprendiente no tiene un sistema formal de escritura	Hablante nativo de una lengua sin sistema de escritura formal
No alfabetizado	El aprendiente no ha sido alfabetizado en su lengua nativa	Aprendiente que no ha recibido alfabetización en su lengua materna
Semialfabetizado	El aprendiente ha sido alfabetizado de manera básica o instrumental en su lengua nativa	Aprendiente que vio truncado su proceso de escolarización en su país natal
Alfabetizado en otro sistema de escritura	El aprendiente domina un sistema de escritura de una lengua no alfabética	Aprendiente alfabetizado en chino
No alfabetizado en el alfabeto latino	El aprendiente domina un sistema de escritura alfabético que no es el latino	Aprendiente alfabetizado en árabe
Alfabetizado en otro alfabeto latino	El aprendiente domina un sistema de escritura alfabético latino, pero diferente del alfabeto del español	Aprendiente alfabetizado en ruso

Tabla 1. *Taxonomía de análisis de niveles de alfabetización.*
(Fuente. Adaptado de Florez y Terril 2003)

De acuerdo con la Tabla 1, los inmigrantes haitianos no alfabetizados que acceden al sistema escolar chileno van a ser probablemente aprendientes no alfabetizados o semi alfabetizados, pues las otras categorías hacen alusión a otras lenguas, que disponen de otros tipos de alfabetos o bien no han formalizado un sistema escritura.

5. Métodos y materiales para la enseñanza de la lectoescritura

Villalba y Hernández (2000) distinguen básicamente dos modelos para la alfabetización: sintéticos y analíticos. Los primeros son los que parten del estudio de los elementos más simples (grafemas o fonemas) para llegar a formas más complejas (palabras y oraciones). Los modelos analíticos, en tanto, proponen el proceso inverso: partir de las unidades más complejas para llegar a las unidades inferiores; en este sentido, se rela-

cionan con las ideas de procesamiento *bottom-up* y *top-down* de los modelos de lectura psicolingüísticos (Perfetti 1985; Oakhill y Garnham 1998; Field 1999). Hoy en día se habla de un *continuum* entre ambos modelos, el cual incluye cuatro categorías: a) método sintético puro; b) método sintético mitigado; c) método analítico puro; y d) método analítico mitigado (Villalba 2000).

En general, los métodos sintéticos son los más rechazados actualmente. El conocimiento de las grafías, es decir, la relación entre grafema y sonido, debe partir de las palabras y los textos significativos y no de “un orden lógico que no necesariamente responde al del aprendiz ni resulta significativo para él” (Molina 2007). Con los adolescentes, el proceso de alfabetización tiene que ceñirse a la lectura y escritura de palabras y textos significativos que estén presentes en sus vidas cotidianas (Freire y Macedo 1989); pues, tal como mencionaremos más adelante, la motivación es crucial para el aprendizaje de los adultos.

El método más utilizado en la actualidad es el de la palabra generadora (Freire y Macedo 1989), que se asocia con temas que están íntimamente ligados con la vida del individuo, sus intereses y necesidades. Este método permite establecer el diálogo entre educador y educandos, partiendo de la experiencia de éstos y permitiendo el rescate de su cultura, como gatillante para la motivación. Para que las transformaciones se produzcan, es necesario que las actividades de aprendizaje sean significativas y motivadoras. La literacidad no solo implica entender un texto y ser capaz de resumirlo, conlleva también la capacidad de localizar información, procesar esa información y ser capaz de evaluarla críticamente, atendiendo a contextos y a medios diversos (impresos, digitales o multimediales).

5.1. Materiales para la alfabetización de adolescentes disponibles en el mundo hispanohablante

Según García (2009), uno de los grandes problemas informados en 2004 durante el *I Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas lenguas a Inmigrantes en la UIMP* realizado en Santander, España, fue la escasez de materiales de calidad para la enseñanza y evaluación del español como lengua adicional. Específicamente, se mencionó que la mayoría de los materiales para la enseñanza del español en España provenían de ONGs, asociaciones, administraciones locales que tenían escasa proximidad con las grandes editoriales del mundo de la enseñanza de español como lengua adicional. Por consiguiente, se perdían los beneficios asociados al mundo editorial como la difusión, la metodología y los recursos, entre otros.

En línea con lo anterior, Rodríguez (2013) hizo una revisión de los materiales de enseñanza de español existentes para la alfabetización de adultos inmigrantes en España, que son básicamente los materiales de enseñanza existentes para la alfabetización de inmigrantes no alfabetizados en el mundo hispanohablante. A continuación, se presenta una tabla con los materiales encontrados por Rodríguez (2013), y otros materiales más recientes mencionados en páginas web de instituciones abocadas a la enseñanza de español a migrantes en el mundo hispanohablante, para lo cual se realizó una búsqueda exhaustiva en la Red.

Nombre	Año	Autores	Editores
1. Lectoescritura para el alumnado de secundaria y personas adultas	sin fecha	Grupo Meduco	Grupo Meduco
2. Alfabetizar	1992	Jiménez Pérez et al.	Ministerio de Educación y Ciencia de España
3. Manual de lengua y cultura. Lectoescritura (2 niveles).	1995	VV. AA. Cáritas	Cáritas española
4. Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera	1998	Equipo Contrastes	Federación de Asociaciones de Educación a Personas Adultas y Ministerio de Educación y Cultura de España
5. Cuadernos de alfabetización	2001	Departamento de voluntariado, participación y formación de la Cruz Roja Española	Cruz Roja española y Ministerio de Asuntos Sociales
6. Proyecto Integra. Educación Social para Inmigrantes. Alfabetización	2002	Bedmar Moreno	Grupo editorial universitario, Granada
7. Portal Español para inmigrantes	2002	Martínez	Prensa universitaria, Palma de Mallorca
8. Leer, escribir y comprender (para niños de primaria)	2002	Gata y Martínez	Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

9. Alfabetización y carné de conducir (lecto-escritura desde el punto de vista intercultural a través del carné de conducir)	2004	Ruíz Gonzalez	Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección Gral. de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
10. Como se escribe, manual de alfabetización para inmigrantes	2007	Íñigo, Rey y El Benai	Obra Social Caja Madrid
11. De otra manera. Cuadernos de Educación de Adultas	2007	Contreras Gómez et al.	Instituto de la Mujer, Madrid
12. Nahono. Método de lectoescritura para personas inmigrantes de lengua árabes	2007	Gómez André	Junta de Galicia
13. En contacto con... (5 niveles y 1 anexo)	2008	Aguilar, Alongo, Díaz Sanroma, et al.	Delegación Diocesana de Migraciones de Madrid
14. Trazos. Curso de español y lectoescritura	2010	Menéndez Mayoral, Ochoa Góme y Ortí Teruel	Edinumen, Madrid
15. Uruk. Método de alfabetización de personas adultas	2010	Delgado Pérez	Ministerio de Educación. Servicio de Educación y Formación a lo largo de la Vida. Subdirección general de aprendizaje a lo largo de la vida
16. Oralpha. Guía de buenas prácticas en alfabetización segundas lenguas (L2)	2020	Guiomar Gude (coord.) y Marta Vilar	Probens, España

Tabla 2. *Materiales para la enseñanza de la lectoescritura en el mundo hispanohablante (Fuente: adaptada de Rodríguez López 2013 y Hernández García y Villalba Martínez 2003. Nota. En esta lista se dejaron fuera todos los materiales asociados a métodos de tipo oral)*

Con relación a la Tabla 2, se observan 16 materiales orientados al desarrollo de la lectoescritura elaborados por distintos tipos de organizaciones: centros cívicos dependientes de municipios, ONGs, centros de formación ocupacional dependientes de los ministerios del trabajo o de asuntos sociales, entidades sindicales, entidades religiosas y centros de formación educativa dependientes de provincias o comunidades autónomas. Por tanto, es posible advertir que el panorama de la enseñanza de español a inmigrantes no ha cambiado de manera sustantiva hasta la fecha, ya que los materiales aún no son publicados por las editoriales especializadas ni parecen ser de difusión masiva al pesquisar en Internet.

6. Sugerencias para la enseñanza de ELA a adolescentes no alfabetizados

6.1. Especializarse en ELA para detectar a adolescentes no alfabetizados

Si bien los adolescentes no alfabetizados inmigrantes son aprendientes que tienen necesidades específicas, es importante no olvidar que son aprendientes de español como lengua adicional. En este sentido, y de acuerdo con Sidro (2005) y Gbaguidi (2014), el profesor que enseña español a inmigrantes debe tener una actitud abierta ante lo nuevo y desconocido, así como también ser una persona reflexiva y empática, capaz de favorecer la interacción de los aprendientes. Sumado a lo anterior, y con base en lo planteado por Sidro (2005) y Gbaguidi (2014), un profesor que enseña español a inmigrantes debe ser capaz de a) mediar social e interculturalmente en el aula para promover y favorecer vínculos entre los aprendientes y los hablantes de la L1, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible; b) evaluar las necesidades de los aprendientes y el contexto de enseñanza-aprendizaje para el óptimo desarrollo de la LA, pues es importante conocer bien a los estudiantes, lo cual no siempre se constata, como demuestra Sosinski (2018) en encuestas realizadas a profesores; c) generar un entorno motivador y de confianza para los aprendientes, con el objetivo de facilitar relaciones internas y crear un clima de colaboración dentro y fuera del aula; d) adaptarse y estar pendiente de las actitudes de los aprendientes para modificar su programa y tomar decisiones dinámicas de acuerdo a cada grupo; e) ofrecer y desarrollar contenidos que favorezcan la autonomía de los aprendientes y adecuar técnicas y procedimientos de los programas y/o guías didácticas de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes; f) realizar un seguimiento del progreso de los aprendientes; g) evaluar su propio desempeño, con el

objetivo de actualizar su conocimiento si es necesario; h) acercarse a la cultura de los aprendientes y tomar conciencia de las diferencias culturales, sin tener una mirada paternalista.

En el caso específico de los inmigrantes, García (2008) indica que existen distintas necesidades y tipologías de los aprendientes en relación con el aprendizaje de la L2. Particularmente, menciona algunos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con este tipo de aprendientes, a) bagaje cultural y lingüístico; b) nivel de escolarización e itinerario escolar; c) nivel de alfabetización y conocimiento del alfabeto latino; y d) importancia de la lectoescritura en su cultura de origen. Por tanto, y de acuerdo con Sidro (2005), García (2008) y Gbaguidi (2014), el profesor de ELA que trabaje con aprendientes inmigrantes de ELA en el sistema escolar, como es el caso de los profesores que trabajan con adolescentes haitianos no alfabetizados en Chile, deberá en primer lugar evaluar a sus aprendientes de ELA para conocer quiénes son y cuáles son sus características. En caso de detectar aprendientes no alfabetizados, el profesor especialista podrá adaptar y adecuar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y sus técnicas de evaluación a las necesidades del aprendiente. Del mismo modo, facilitará y mediará la integración del estudiante en el aula, con el objetivo de que el aprendiente no alfabetizado no vea afectada su socialización al no poder acceder a la lengua escrita. Esto creará un ambiente de colaboración y confianza para el estudiante, que lo ayudará a desarrollar su autonomía y lo motivará a acceder a la lengua escrita. Además de lo anterior, será de suma relevancia que el profesor haga un seguimiento del proceso de alfabetización del aprendiente, pues tal como indica Suits (2003), no existe sólo una estrategia para aproximarse a la alfabetización en una lengua adicional. Por esta misma razón, es necesario que el profesor de español como lengua adicional sea capaz de analizar las necesidades de sus estudiantes y adaptar sus prácticas de enseñanza. Al respecto de la alfabetización, Suits (2003) señala, por ejemplo, que la buena ortografía no debería ser uno de los objetivos iniciales en el desarrollo de la escritura en una lengua adicional.

Es importante señalar que el conocimiento teórico que debe tener un profesor de ELA no apunta a una forma única y general de explicar cómo se adquieren las lenguas ni de cómo deben enseñarse o ser aprendidas estas. Muchas veces el mejor enfoque es el ecléctico, que atiende a la diversidad de personas, situaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje (Wang 2015: 398). Respecto al conocimiento de los estudiantes, algunos métodos de indagación son la observación sistemática, conversaciones, entrevistas, visitas a sus familiares (especialmente si se trata de adolescentes) y conversaciones en base a sus historias personales, en un ambiente protegido, distendido y empático, desligado de un afán calificador y/o

normativo. Una vez realizado este diagnóstico, se puede evaluar al aprendiente en relación con la taxonomía propuesta por Florez y Terril (2003; ver Tabla 1) y diseñar un programa pertinente.

6.2. Trabajar la motivación en los aprendientes adolescentes no alfabetizados

Un estudiante no alfabetizado puede desmotivarse rápidamente al momento de aprender una L2, pues no sólo se enfrenta a una lengua oral que desconoce, sino que también a un sistema de escritura ajeno y confuso. Por tanto, es sumamente importante trabajar la motivación en el caso de los aprendientes no alfabetizados. De acuerdo con Gardner (2010), la motivación en una lengua adicional contempla tres componentes: el deseo de aprender la lengua; las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua; y los esfuerzos comprometidos en aprender la lengua. Estos tres componentes deben articularse para que los aprendientes puedan negociar sus identidades en el proceso de construcción y/o reconstrucción identitaria que implica aprender una lengua adicional. En este proceso, un profesor que conozca bien a sus aprendientes podrá servir como andamiaje para ayudarlos en el desarrollo conjunto de la alfabetización y la reconstrucción de su identidad como individuo capaz de leer y escribir, con todo lo que ello implica socialmente.

6.3. Incluir las emociones como forma de comunicación en el aula al trabajar con adolescentes no alfabetizados

Teniendo en cuenta las características de los aprendientes adolescentes, Wang (2015) entrega una serie de consejos para trabajar en el aula, entre otros: a) reemplazar la crítica por el humor; b) permitirles mezclar su L1 con la lengua meta, como una forma de respetar y valorar su identidad de persona multilingüe; c) animarlos a trabajar en grupos; d) ayudarlos a desarrollar habilidades críticas; e) vincular la enseñanza del lenguaje y de la alfabetización con sus necesidades e intereses más inmediatos y ayudarlos a coordinar estrategias que les permitan autoevaluarse para seguir aprendiendo de forma independiente. Mehmedbegovic (2012) advierte que el trabajo de lecto-escritura, para la interpretación y expresión de emociones es una forma eficaz de involucrar a los jóvenes en actividades que los ayudan con el conocimiento lingüístico y con la expresión de sus emociones más íntimas.

La literatura ofrece además propuestas para la enseñanza de adultos como las de Sosinski (2020), que pueden servir, con algunas adaptaciones, para la enseñanza de adolescentes; la de Jiménez (2021), para la

enseñanza online; la de Briceño (2019) y Rodríguez y Martínez (2018), también orientada al aprendizaje digital. Por su parte, Villalba (2018), hace hincapié en dos factores muy relevantes a nuestro juicio: la reflexión metalingüística y la concienciación fonológica.

7. Conclusiones

García (2002) señala que las personas que han trabajado o enseñado a inmigrantes coinciden en que la presencia en el aula de un estudiante no alfabetizado en su lengua materna complica el quehacer docente. Desde nuestra experiencia podemos corroborar esta idea, ya que la incorporación de un estudiante no alfabetizado implica ejecutar cambios en el programa y en la organización de las clases. Al respecto, queremos dejar muy claro que el problema no proviene del alumnado ni de sus profesores, sino de los recursos y de la metodología empleada en cada establecimiento escolar. En el fondo, se trata de tener la información sobre nuestros estudiantes a tiempo, para que los cambios de última hora no afecten a los estudiantes (García 2008). Además, se debe tener en cuenta que para desarrollar un curso de alfabetización a alumnos inmigrantes, es importante que estos tengan un cierto conocimiento de la lengua meta, especialmente en el área léxico-semántica, “ya que se alfabetiza a partir de significados y no es lógico enseñar a leer y escribir cuando no se comprende lo que se enseña” (García 2002).

Hoy en día, en Chile prácticamente no existe información previa sobre la escolarización y/o situación académica, familiar y/o de inmigración de los estudiantes haitianos. Esta carencia se origina en la falta de documentos apostillados provenientes de Haití, como también en la falta de información disponible en línea desde ese mismo país. A raíz de esto, es absolutamente necesario diseñar diagnósticos de ingreso pensados para detectar si existe alfabetización previa, el grado de escolarización, el rendimiento escolar y el nivel de español en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas entre los estudiantes inmigrantes que acceden a la escuela chilena. Conocer las características propias del colectivo inmigrante es importante para determinar la organización o diseño de un curso de ELA y para armonizar estas diversidades con el resto de los estudiantes en el aula. En esta misma línea, creemos que es indispensable el apoyo de una política de Estado que considere el problema, que invierta en él y que lo deje en manos de personas especializadas en enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y aulas multiculturales.

En suma, las perspectivas sobre aprendientes de ELA no alfabetizados que hemos presentado en este artículo (cognitiva, social, lingüística y pedagógica), pretenden entregar una orientación para los profesores

de escuela que, cada vez con más frecuencia, deben trabajar con la diversidad en sus aulas. En tal sentido, hemos dispuesto una serie de consideraciones para tener en cuenta y aportar a quienes, sin mayor preparación, se les encomienda la tarea de seguir a los estudiantes no hispanohablantes en el desarrollo del español, situación doblemente compleja cuando se trata de personas no alfabetizadas.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular 1190254, financiado por ANID, Chile.

Gloria Toledo Vega

Facultad de Letras

Pontificia Universidad Católica de Chile

gtoledo@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2844>

Karina Cerda-Oñate

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Talca

karina.cerda.o@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0162-6836>

Francisco Quilodrán

Facultad de Letras

Pontificia Universidad Católica de Chile

fgquilodrán@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0274-7752>

Recepción: 03/07/2021; Aceptación: 24/11/2022.

Notas

- ¹ La sigla para el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile.
- ² La Ley de Inclusión o Ley N° 20.845 prohíbe la selección de los estudiantes que acceden a las escuelas que reciben aportes del Estado chileno.
- ³ La perspectiva social y multimodal de la alfabetización actual ha llevado a que algunos autores hispanohablantes prefieran hablar de literacidad. Sin embargo, en este artículo nos referiremos siempre a la alfabetización en su sentido más amplio, social, cognitivo y pedagógico, sin recurrir al anglicismo.
- ⁴ De acuerdo con Martínez-Flor y Usó-Juan (2010), *input* corresponde a cualquier muestra de habla a la que se expone el aprendiente.

Referencias bibliográficas

- Alliance for Excellent Education. 2018. *Science of Adolescent Learning: How body and brain development affect student learning*. (<https://all4ed.org/wp-content/uploads/2018/08/Science-of-Adolescent-Learning-How-Body-and-Brain-Development-Affect-Student-Learning.pdf>) (Consultado el 01-04-2021).
- Bigelow, Martha, Jenifer Vanek, Kendall King y Nimo Abdi. 2017. "Literacy as social (media) practice: Refugee youth and native language literacy at school". *International Journal of Intercultural Relations*, 60. 183-197. (<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.002>)

- Boulware-Gooden, Regina, Suzanne Carreker, Ann Thornhill y R. Malatesha Joshi. 2007. "Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students". *The Reading Teacher*, 61:1. 70-77.
- Briçeño-Molina, María. 2019. *La alfabetización de adultos en la ciudad de Melilla. Una mirada hacia la inclusión digital*. Trabajo Fin de Máster. Melilla: Universidad de Granada.
- Coll, Cynthia García y Amy Kerivan Marks. 2012. *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* American Psychological Association.
- Dachi Carrets, Fernanda, Felipe Garcia Ribeiro, Gibran da Silva Teixeira. 2019. "Isolated illiteracy and access to social programs: evidence from Brazil". *International Journal of Social Economics*. (<https://doi.org/10.1108/IJSE-03-2018-0132>)
- Eyzaguirre, Sylvia, Josefa Aguirre y Nicolás Blanco. 2019. "¿ Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes?". En *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*, Isabel Aninat y Rodrigo Vergara (eds.), 148-186. Santiago de Chile: FCE, CEP.
- Field, John. 1999. "‘Bottom-up’ and ‘top-down’". *ELT Journal*, 53:4. 338-339.
- Florez, Maryann Cunningham y Lynda Terrill. 2003. *Working with literacy-level adult English language learners*. (https://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/litQA.html) (Consultado el 01-05-2021).
- Freire Pablo y Donaldo Macedo. 1989. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fons Esteve, Montserrat. 2004. *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- García Barrera, María Dolores. 2009. *Experiencia de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y alfabetización a mujeres inmigrantes magrebíes*. Memoria de Master en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE). Universidad de Barcelona. (<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22903/1/Experiencia%20de%20ense%C3%B1anza%20de%20espa%C3%B1ol%20como%20lengua%20extranjera%20y%20alfabetizacion%20a%20mujeres%20inmigrantes%20magrebies.pdf>) (Consultado el 01-05-2021).
- García Mateos, Crescencia. 2008. "La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender". En *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*, Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.), 39-57. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).
- García Martínez, Isidro. 2002. *Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura (<http://www.cuadernointercultural.com/ensenanza-de-espanol-a-inmigrantes-en-epa/>) (Consultado el 01-05-2021).
- García Ortiz, Eva María y Victoria Khraiche Ruiz-Zorrilla. 2013. "Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: Inmigrantes refugiados". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Gbaguidi, Roméo. 2014. *Perspectivas teóricas y aplicadas en la docencia del español a adultos subsaharianos en contexto de inmersión lingüística*. Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid. (<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/19715>) (Consultado el 01-05-2021).
- Gelber, Denisse, Natalia Ávila Reyes, María Jesús Espinosa Aguirre, Rosario Escribano, Javiera Figueroa Miralles y Carolina Castillo González. 2021. "Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: el caso de la escritura". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29:74. (<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>)
- Hernández García, Maite, Félix Villalba Martínez. 2003. "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes". *Carabela*, 53. 133-160.

- Horton-Ikard, Ramonda y Susan E. Weismer. 2007. "A preliminary examination of vocabulary and word learning in African American Toddlers from middle and low socioeconomic status homes". *American Journal of Speech - Language Pathology*, 16. 381-392.
- Itzhak, Inbal, Naomi Vingron, Shari R. Baum y Debra Titone. 2017. "Bilingualism in the real world: How proficiency, emotion, and personality in a second language impact communication in clinical and legal settings". *Translational Issues in Psychological Science*, 3:1. 48. (<http://dx.doi.org/10.1037/tps0000103>)
- Jabonero, Mariano y José Rivero. 2009. *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- Jiménez Fernández, Sofía. 2021. *La alfabetización en tiempos de pandemia*, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Filología. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. (<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:grado-Filologia-LyLitE-Sjimenez>).
- Kaur, Satvinderpal. 2017. "Colonial remnants in Afro-Asian system of education: Evidence from educational exclusion of rural women in Punjab." *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 7:7. 259-270. (<http://dx.doi.org/10.5958/2249-7315.2017.00384.7>).
- Kavale, Kenneth y Steven R. Forness. 1985. *The Science of Learning Disabilities*. San Diego. College Hill Press.
- LESLLA. 2021. *Literacy Education and Second Language Learning for Adults (LESLLA)*. (<https://www.leslla.org/our-vision>) (Consultado el 01-05-2021).
- Lizasoain, Andrea y Gloria Toledo Vega. 2020. "Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile". *Estudios Filológicos*, 66, 185-205.
- Lyon, Reid y Louisa Moats. 1997. "Critical Conceptual and Methodological Considerations in Reading Intervention Research". *Journal of Learning Disabilities*, 30:6. 578-588. (<https://doi.org/10.1177/002221949703000601>).
- Marks, Amy, Kida Ejesi y Cynthia García Coll. 2014. Understanding the US immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 8:2. 59-64.
- Martínez-Flor, Alicia y Esther Usó-Juan. 2010. "Pragmatics and speech act performance". En *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, Alicia Martínez-Flor y Esther Usó-Juan (eds.), 3-22. John Benjamins Publishing.
- McCutchen, Deborah, Robert D. Abbott, Laura B. Green, Natasha Beretvas, Susanne Cox, Nina S. Potter, Teresa Quiroga y Audra L. Gray. 2002. "Beginning Literacy: Links Among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning". *Journal of Learning Disabilities*, 35: 1. 69-86. (<https://doi.org/10.1177/002221940203500106>).
- Mehmedbegovic, Dina. 2012. "In search of high level learner engagement: autobiographical approaches with childrens and adults". En *Innovations in English Language Teaching for Migrants and refugees*, David Mallows (ed.), 68-80. London: British Council.
- Miquel, Lourdes. 1995. Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7. 241-270.
- Miquel, Lourdes. 1998. *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: GRAMC.
- Moats, Louisa C. y Barbara R. Foorman. 2003. "Measuring teachers' content knowledge of language and reading". *Ann. of Dyslexia*, 53. 23-45. (<https://doi.org/10.1007/s11881-003-0003-7>).
- Molina Domínguez, Mónica. 2007. "Alfabetización de personas adultas extranjeras". *Linred*, 5(http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html) (Consultado el 23-06-2021)
- Moss, Gemma. 2001. "On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School". *Language and Education*, 15:2-3. 146-161. (<https://doi.org/10.1080/09500780108666807>)
- Murnane, Richard, Isabel Sawhill, y Catherine Snow. 2012. "Literacy Challenges for the Twenty-First Century: Introducing the Issue." *The Future of Children*, 22:2. 3-15. (<http://www.jstor.org/stable/23317408>)

- Oakhill, Jane y Alan Garnham. 1998. *Becoming a skilled reader*. Basil Blackwell.
- Paul, Rhea. 2007. *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*. 3era ed. St. Louis, MO: Mosby.
- Ozańska-Ponikwia, Katarzyna. 2017. "Are women more emotionally skilled when it comes to expression of emotions in the foreign language? Gender, emotional intelligence and personality traits in relation to emotional expression in the L2." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20:5. 529-541. (<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1091439>)
- Pavlenko, Aneta. 2008. "Emotion and emotion-laden words in bilingual lexicon". *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147-164.
- Perfetti, Charles A. 1985. *Reading ability*. Oxford University Press.
- Polanco Porras, Ana. 2008. "La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes". *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2, 1.
- Purcell-Gates, Victoria (ed). 2020. *Cultural practices of literacy: Case studies of language, literacy, social practice, and power*. Routledge.
- Rodríguez López, Alicia. 2013. *Alfabetización de adultos neolectores en español como segunda lengua: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario*. Tesis de Máster en Español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo. (https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18135/TFM_Rodr%C3%ADguezL%C3%B3pez.pdf?sequence=6) (Consultado el 01-05-2021).
- Rodríguez-García, Antonio y Nazaret Martínez Heredia. 2018. "Herramientas digitales para la alfabetización multicultural: un estudio de satisfacción". En *Investigación en la escritura: Tecnología, afectividad y competencia académico-cultural*, Rosario Arroyo González, Mariano G. Fernández, Christina Holgado-Sáez Almenara y Teresa Lara Moreno (eds.), 93- 99. Barcelona: Octaedro.
- Sidro Fuentes, Ana. 2005. "La enseñanza del español a inmigrantes". *Forma*, 10.
- Smetana, Judith G., Jessica Robinson y Wendy M. Rote. 2014. "Socialization in adolescence". En *Handbook of Socialization: Theory and Research*, Joan E. Grusec y Paul D. Hastings (eds.), 60-84. Guilford Publications.
- Soodak, Leslie. C. 2003. "Classroom Management in Inclusive Settings". *Theory Into Practice*, 42:4. 327- 333. (https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_10).
- Sosinski, Marcin, Martha Young-Scholten, y Rola Naeb. 2020. "Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos". *Foro de profesores de E/LE*, 16. (<https://doi.org/10.7203/foro.ele.0.17811>)
- Sosinski, Marcin. 2018. "Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados)". *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4. 61-81. (<https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346959>) (Consultado el 1-03-2022)
- Spear-Swerling, Louise, Pamela Owen Brucker y Michael P. Alfano, M. P. 2005. "Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience". *Annals of dyslexia*, 55:2. 266-296. (<https://doi.org/10.1007/s11881-005-0014-7>)
- Suits, Betsy. 2003. "Guided Reading and Second-Language Learners". *Multicultural Education*, 11:2. 27-34.
- Sumonte Rojas, Valeria, Susan Sanhueza-Henríquez, Miguel Friz-Carillo y Karla Morales-Mendoza. 2018. "Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales". *Diálogo andino*, 57. 61-71.
- Toledo Vega, Gloria, Andrea Lizasoain, y Leonardo Mena. 2021a. "Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile." *The International Journal of Learner Diversity and Identities* 28 (1): 27-41. doi:10.18848/2327-0128/CGP/v28i01/27-41.
- Toledo Vega, Gloria, Lizasoain, Andrea, y Cerda-Oñate, Karina. 2021b. "Relevant factors to the evaluation of non-Spanish speaking Hatian students written production in Chilean public schools". In *SciELO Preprints. DELTA: Documentação de Estudos em Língua Teórica e Aplicada*. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153279>

- Tonioli, Valeria. 2022. "Tell Me: language education representations and family language policies in transnational Bangladeshi low socioeconomic status families living in Italy". *International Journal of Multilingualism*. (<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2040512>).
- Villalba Martínez, Félix. 2018. "Inmigración y enseñanza a adultos en 2018". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte (eds.), 463-476. Abingdon: Routledge.
- Villalba Martínez, Felix y María Teresa Hernández García. 1995. "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados". *Didáctica*, 7. 425-432.
- Villalba Martínez, Felix y María Teresa Hernández García y Carmen Aguirre Martínez. 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Villalba Martínez, Felix y María Teresa Hernández García. 2000. "¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2". *Carabela*, 48. 85-110. (http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/villalba.htm) (Consultado el 01-05-2021).
- Wang, Xiao-lei. 2015. *Understanding Language and Literacy Development. Diverse Learners in the Classroom*. West Sussex: Wiley Blackwell.

