La mirada de Nayade: de la alfabetización a la literacidad

Rafael de Luque Esteban
Profesor de español del programa de Protección Internacional (ONG Accem)

Ficciones, de Jorge Luis Borges; *Anillos para una dama*, de Antonio Gala; *Nada,* de Carmen Laforet… Sin duda, unos libros que nos han deparado muchos momentos de grandes emociones, que nos han propiciado vivir aventuras y peripecias, que nos han permitido disfrutar y comprender el mundo que nos rodea, así como acceder a las claves fundamentales de esta sociedad… Pero ¿qué ocurre cuando una persona no es capaz de leer ninguno de estos libros ni ningún otro? Digo más, ¿qué sucede cuando una persona no puede comprender el diagnóstico clínico de una enfermedad grave, cuando no logra alcanzar las letras perfumadas de una carta de amor o no puede acceder a la respuesta por correo electrónico de una oferta de trabajo a la que se había postulado? Y todo ello, no cuando es un niño, sino cuando es una persona adulta.

Este texto, síntesis del taller homónimo, abierto con las mismas palabras con las que realicé el primer vídeo de presentación, y que ustedes tienen a bien leer en este instante, será imposible de decodificar en absoluto para más de 775 millones de adultos y unos 260 millones de niños. Y no me refiero al conocimiento de un registro, ni siquiera de otra lengua, sino al hecho esencial de poder leer.

En pleno siglo XXI, en el epicentro de la era de la información, cuando las tecnologías trasladan toneladas de contenidos a través de las ondas o de la fibra, y nada, absolutamente nada, escapa de la lengua escrita, hay casi mil millones de personas que quedan orilladas, a expensas de la protección familiar o de la bonhomía de los desconocidos, por no poder acceder a ello más que como convidados de piedra, meros consumidores sin capacidad para influir a otros, opinar o contradecir a través de las líneas escritas.

Si a ello le sumamos que hay unas 103 millones de personas desplazadas forzosamente, por razón de etnia, ideología, orientación sexual o religión, algunos de los cuales llegarán a nuestro territorio, pueden imaginarse la tragedia que vive este mundo en la actualidad y, por más crudo que sea, con todas sus contradicciones y dolores, el fértil espacio de enseñanza que se abre para los profesionales de la docencia en el ámbito social, un lugar que, por fortuna, invita también a la posibilidad de contribuir a la lucha por la equidad y la justicia —un cierto tipo de restitución, al menos—, a través de la enseñanza. Nada más loable en estos tiempos difíciles.

Quizá por ello, pretendo con este texto el mismo objetivo que cuando impartí el taller sobre alfabetización, dentro del marco de Contextos distintos, estudiantes diferentes, con un público al que solo puedo agradecer su atención, complicidad y colaboración a la hora de desarrollarlo: desentrañar esa inicial maraña que hay siempre al comenzar un curso de alfabetización en un entorno social, cuando antes no se ha impartido. El formato de este texto, por tanto, seguirá más el de síntesis o el de invitación al tema que de artículo académico, por lo que estará recorrido por preguntas generadoras sin evitar, no obstante, determinados encuentros para orientar la búsqueda de las respuestas y mostrar, así, las líneas generales de la alfabetización, en las que tendremos en cuenta, por un lado, cómo situarnos ante el nuevo alumnado; por otro, qué dimensiones abordar a la hora de plasmar contenidos dentro de este recurso y, finalmente, qué métodos pueden orientarnos para comenzar a trabajar.

1. ANTE TODO, LAS PERSONAS...

Lo que impera en la clase de español de una ONG es, en el comienzo, una abundante y fructífera alteridad, que se derrama en un conjunto de personalidades heterogéneas, ricas y complejas, a las que tendremos acceso, como si un relato de Homero se tratara, in media res. La mayor parte de ellos, bien es cierto, no requerirá ser alfabetizada, pues este grupo tan solo representa el 10% del total de los estudiantes que llegan a nuestras aulas. El resto poseerá estudios universitarios -como usted o yo-, y una gran mayoría formación amplia en el ámbito profesional.

Ese pequeño porcentaje, sin embargo, estará ahí, recordándonos un derecho que se vulneró antaño y que, por causas del destino, podremos atender nosotros: me refiero, en particular, al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, conforme al cual toda persona tiene el derecho de ser educado; que se sumará, naturalmente, al más general, reflejado en el artículo 14, según el cual cualquier persona tendrá derecho a buscar asilo en caso de persecución. ¿Comprenden por qué trabajar la alfabetización en un entorno social no puede limitarse solo a una cuestión de métodos y estrategias didácticas? Hay algo previo: un quebranto, una ruptura, un proceso que, en algún momento se interrumpió o, aún peor, no llegó a iniciarse. Nuestra primera labor como docentes será social y deberemos enfrentarnos a nuestros propios estereotipos y prejuicios, en ocasiones tan positivos que terminarán por arrastrar al docente a una suerte de enseñanza poscolonial, poco recomendada. No será la única variable a tener en cuenta en este inicio propedéutico.

Una de las más frecuentes en nuestros estudiantes será la vivencia de un duelo en la distancia y los efectos del síndrome de Ulises. Aunque, en su mayor parte, los alumnos y alumnas acudirán al aula motivados y con el deseo de aprender, se verán atravesados por fluctuaciones emocionales, originadas por la pérdida y la necesidad de desplazamiento, que podrán llegar a ser muy perceptibles. Aún recuerdo el caso de una alumna que, en una evaluación, que superó holgadamente,

expresaba en la misma prueba que su madre había fallecido recientemente en la guerra y que ella no podía concentrarse bien, que eso la hería. O un chico africano que manifestaba con desesperación la necesidad de ponerse a trabajar cuanto antes para poder enviar dinero a su país. Las personas ante nosotros. Tras una primera fase en la que se muestran agradecidos por ser bienvenidos, y tranquilizados por estar lejos del causante agresor, los recuerdos que quedaron en la distancia comenzarán a aproximarse, cada vez más cercanos, hasta alcanzarles. La mayor parte de ellos mostrarán una poderosa habilidad para adaptarse, integrándose en el nuevo espacio, aunque no en pocas ocasiones sea a costa de generar una resignificación del Yo, expresión de la necesidad de estar abierto a una permeabilidad temporal en su ego y, por consiguiente, a la renuncia, de manera coyuntural, del ser completo que otrora fueron. ¿Qué hacer cuando un título universitario requiere años para ser homologado en el nuevo país y quedamos conminados a otro trabajo del que ejercíamos; cuando el idioma vehicular es otro o, peor aún, cuando existe una espada de Damocles constante en cuanto a los tiempos administrativos y económicos de una solicitud de asilo? De repente, se vive en una vivienda compartida, al menos durante una primera fase; después, existe la búsqueda de un empleo, por lo general, exigente y poco relacionado con nuestro desempeño previo y, como colofón, en ocasiones, existirá la sensación en el alumno de ser un extraño en la sociedad de acogida, por más esfuerzos que haya realizado para su integración social, al tiempo que puede aflorar una desazón por su país perdido.

A tales condicionantes se suman los desafíos para el profesor de contar con grupos abiertos en los niveles iniciales, con personas sumamente heterogéneas en edad, formación previa y ámbito cultural, que, en el caso de los estudiantes por alfabetizar, se verá acompañado por la carga de una incomprensión que va más allá del aprendizaje del idioma y que afectará, por ejemplo, a la utilización del lenguaje instruccional, así como a los presupuestos esperables en un aula o al hábito del aprendizaje mismo (en un entorno académico, naturalmente), si bien muchos de ellos lo percibirán como una oportunidad y un descubrimiento. En verdad hay mucha energía fluyendo en esas clases y por más que sea un espacio intenso de trabajo, con sus claroscuros, es estimulante y vital; un lugar en el que el docente motivado podrá aplicar sus conocimientos para enseñar. Recibirá mucho más a cambio.

2. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL CONCEPTO DE ALFABETIZAR

En una sociedad hipertextualizada, vertebrada por la escritura, estar alfabetizado, por tanto, va más allá de la propia escritura. Presentará un aspecto social, que considerará la escritura como una fuente de libertad. He ahí el primer alcance. Asimismo, se constituirá desde un aspecto funcional, en la medida que generará unas competencias, habilidades y recursos para producir textos, para entenderlos, para utilizarlos. Ahí tenemos un segundo objetivo. Por último, manifestará un as-

pecto procedimental, que llevará al alfabetizado a ejecutar y responder, tras leer o escribir. Es el camino hacia la literacidad.

Ese doble cariz de pedagogía y ámbito social lo han tenido muy presente los autores que han abordado la materia, particularmente en ámbito hispanoamericano. Se me vienen a la cabeza dos referentes muy inspiradores: Emilia Ferreiro y Paulo Freire. Ambos sostienen que la alfabetización no solo es conocimiento, también creación; no una memorización mecánica sin significación, al margen de las competencias previas de los adultos. Los sujetos son activos y el diálogo vertebra, por tanto, un proceso para que sea reconocible, motivante y eficaz. ¿Se imaginan una clase de alfabetización donde el 60% del tiempo no se escriba? Podemos invertir el porcentaje: solamente en el 40% estaremos alejándonos de aquello que hizo de las personas adultas los seres que hoy son: trabajadores, padres o madres de familia, individuos que salían adelante con sus propios recursos. Lo oral como elemento esencial, por tanto, de manera que la escritura, la lectura y la conversación no son elementos dicotómicos, sino integrantes fraternos y necesarios del mismo proceso hacia dicha literacidad.

Sobre estas ideas podríamos colegir que la alfabetización no solo es la adquisición de la lengua escrita y de las competencias necesarias para leer, sino, ante todo, un espacio comunicativo en el que integrar el aprendizaje de la escritura y su interpretación lectora desde un vínculo conversacional, explícito, habitual y recurrente. Es entonces cuando comenzaremos a alfabetizar, en un entorno que no tendrá un perfil único dentro del alumnado, sino que podrá manifestarse a través de diferentes variantes -personas ágrafas en su lengua materna, que desconocen por completo la escritura, incluso en su propia lengua; personas alfabetizadas en un alfabeto no latino, por lo general quienes entran en el nivel A1 y no requiere gran esfuerzo para asimilar el nuevo abecedario; analfabetos funcionales, que acaso sepan leer y escribir con vacilaciones, pero que no pueden hacer aprovechamiento de los textos leídos ni generados; personas analfabetas digitales, con nula o escasa exposición a las nuevas tecnologías en tanto que actores; y, finalmente, neolectores, cuando comienzan a ejercitar su escritura y lectura dentro de una intención comunicativa y funcional todavía muy precaria, aunque más solvente en su interacción oral.

3. LAS DIMENSIONES DE LA ALFABETIZACIÓN

¿Qué hacer ante una persona que está por alfabetizar o en los primeros estadios de su neoescritura? ¿Por dónde comenzar? Probablemente, como hemos dicho, siquiera antes de escribir el primer grafema, deberíamos acudir a la oralidad. El trabajo de alfabetización en adultos implica situarse ante una persona que ha crecido, madurado y, en la mayor parte de los casos, progresado en la vida desde la oralidad, ya sea en un entorno doméstico, ya en labores profesionales. Todas sus estrategias comunicativas y de relación social han partido de allí, y así las desarrollan en sus amistades, en sus relaciones familiares y en la sociedad. Es por ello que

la manera más eficaz de introducirle en un nuevo ámbito, el escrito, ha de atender a esto como elemento central. A ello se suma el hecho de que un aprendizaje de la lengua meta de manera oral facilitará y dotará de significación aquello que escribamos, que deberá tender a ser lo más próximo a su medio de comunicación habitual, para, desde ese espacio conocido, adentrarse en los misterios de la escritura. No hay que olvidar que los grafemas serán una abstracción, que la repetición sin significación podrá generar un hábito con poca activación cognitiva y que el metalenguaje que habitualmente utilizamos en un entorno académico podrá resultarle, no ya difícil -esto hablaría de un grado-, sino ajeno y extraño. El pacto pedagógico no existirá, aunque, de alguna manera, se presuponga por parte de ambos. Habrá que crear uno coasociativo, comunicativo, reconocible y familiar desde el que comenzar a construir el resto. No en vano, habrá un tipo de gestión emocional que estará siempre presente, pues el adulto, en el proceso de adquisición del lenguaje escrito, se expondrá a pensamientos del tipo: «¿por qué los demás saben y yo no?», «¿seré capaz de aprender?», «¿soy muy mayor ya?». Los primeros momentos son siempre tan interesantes como delicados y nosotros tendremos el honor y el privilegio de abrir una puerta que hasta ese momento estaba cerrada.

Sin embargo, asumiendo lo presente que tenemos el enfoque comunicativo, con todas sus evoluciones, habrá un momento donde comenzaremos a trabajar con un bolígrafo y un papel. Es entonces cuando el docente pensará qué parámetros emplear para ello. En ocasiones, sobre todo cuando se posea poca experiencia, será difícil sustraerse al recuerdo atávico de cuando nosotros mismos aprendimos a escribir. Dicha evocación, sin duda entrañable, puede incurrir en dos errores: por un lado, la infantilización del proceso, de los materiales o, incluso, de los temas a tratar con él; por otra, la excesiva dependencia de ejercicios de repetición poco significativos en ampulosa letra ligada, que los estudiantes trenzarán y desarrollarán por más que todo lo que les rodee en el siglo XXI sea de otro cariz. ¿Son recursos poco eficaces? No, en absoluto, siempre y cuando estén sumergidos en más amplios estímulos con los que trabajar —aplicaciones móviles, fichas de diferente naturaleza, colores, sonidos, imágenes…—. Todos son funcionales si se escogen en el momento y la proporción adecuadas, integrados en una narrativa, por así decir, bajo unos criterios de observación —las dimensiones lingüísticas— que aquí desglosamos:

Dimensión central	es el trabajo de asociación grafema-fonema; recoge la secuencia de sonidos elementales de la palabra.

Dimensión periférica	es la localización de la palabra en un contexto, con una orientación espacial, con unos signos asociados, con determinada linealidad y juego de espacios.
Dimensión textual	desde la función comunicativa del lenguaje, el aprendiz puede identificar diferentes tipos de textos conforme a ello y utilizarlos.

Tabla 1: Dimensiones de trabajo en alfabetización

A ellas podríamos añadir, por su importancia, la dimensión afectiva, que, sin duda alguna, atraviesa, como dije anteriormente, todo el proceso; pero que, en puridad, es una consideración extralingüística.

Así pues, los tres ejes sobre los que trabajar la alfabetización serán aquellos que tienen que ver con los elementos, su distribución espacial y su intención comunicativa. La dimensión central es la que más suele trabajarse desde el comienzo, porque pensamos, muy comprensiblemente, que ha de existir un conocimiento de las unidades mínimas. Pero tan importantes como ellas será entender el espacio en el que incluirlas, sus márgenes, su linealidad, el grado de separación o qué significan esos extraños signos que acompañan a las palabras o las separan. Finalmente, comprender el marco más amplio donde se incrustan las palabras y los enunciados podrá asimilarse desde las conversaciones. Es ahí donde entrarán en liza los métodos: ¿enseñaremos primero los grafemas o es mejor presentar un texto? ¿Será más funcional iniciar un reconocimiento silábico o avanzar decididamente en conocimientos de nivel A1 hasta que el alumno los domine y pueda plasmarlos en papel? Sea como fuere, conectar un marco amplio desde el que focalizar una tarea permitirá que no sea el docente el que limite el alcance real que, simultáneamente, está desarrollando el adulto, por lo que su exposición a textos, a la diversificación de estímulos, a la asociación con imágenes, así como caminar constantemente de la comunicación a la expresión escrita y viceversa creará un caldo de cultivo ubérrimo sobre el que desarrollar una progresión profunda y completa.

4. LOS MÉTODOS DE LA ALFABETIZACIÓN

¿Existe la piedra filosofal de la alfabetización? ¿Un método que, aplicado adecuadamente, consiga resultados en todas las personas? Sería tanto como preguntar si existe un único modelo de automóvil válido para viajar o una única comida idónea para complacer el paladar. Cada estilo docente marcará poderosamente el método a emplear, pero también el alumnado irá determinándolo en una tácita negociación, que surgirá de la complicidad de las sucesivas sesiones. Habrá pro-

fesores que se sentirán cómodos realizando, principalmente, actividades donde el bolígrafo se mueva y los papeles se llenen de rutinas. Otros, dedicarán la clase a hablar y a comunicarse, relegando la escritura a pequeños espacios. También influirá en ello el número de personas que haya en la clase y su nivelación, pues no siempre será posible, aunque parezca impensable, abrir un recurso de alfabetización y serán integrados en el nivel A1 junto a otros compañeros, con la consecuente necesidad de escalar los materiales para que, con el mismo papel, haya actividades diferentes y se aproveche, como beneficio, el modelaje y el efecto espejo de los compañeros más avezados, sin renunciar a un trabajo propio de las competencias actuales —pienso, por ejemplo, en un texto en el que unos alumnos realicen una comprensión lectora mientras otros, simplemente, se limiten a buscar letras o sílabas—.

Pero, como digo, existe un sistema metodológico que ayudará al docente que se interne en este proceso, concretado de la siguiente forma:

- el método sintético,
- el método analítico,
- el método mixto.

El primero de ellos, el método sintético parte de la letra a la frase. Se trata de ir construyendo la conciencia lingüística escrita desde sus elementos más esenciales para iniciar un camino de abajo hacia arriba. El más común dentro de este marco es el método alfabético, que consiste en realizar un aprendizaje memorístico y ordenado del abecedario. Una vez asimilado el grafema y, mientras se produce la asociación fonética, se camina hacia el conocimiento silábico y, solo después, se alcanzarían las palabras, los enunciados y, por último, los textos. Una segunda vertiente del método sintético es el fonético, en el que las vocales son el comienzo y desde ellas se introducen las consonantes por su fonema, no por su nombre. En este método el apoyo de imágenes es sumamente importante. Es por ello que el método silábico recogerá este postulado y se apoyará en el uso de gestos, como aplausos o palmadas. Este método será idóneo para aquellos alumnos que se sientan cómodos y ágiles en los procesos de memorización y retención, que disfruten practicando autónomamente, y suele ser propicio para perfiles jóvenes que antes no tuvieron acceso a la educación; pero que, de haberla tenido, habrían desarrollado un itinerario académico convencional. Exige un esfuerzo de abstracción, por lo que es recomendable integrarlo en una carga comunicativa poderosa para no perder el sentido del trabajo global y crear asociaciones visuales o auditivas con colores, tamaños, referencias o dibujos.

El segundo de los métodos, el método analítico, por su parte, recorre el camino inverso: parte de un marco textual para ir descendiendo de los enunciados hacia las palabras, sílabas y, finalmente, grafemas. Desde este ámbito es fundamental el presentar desde el comienzo unidades significativas (palabras, frases, textos), donde se aprovecha la memoria visual y parte de los procesos cognitivos de la

comprensión, la imitación la elaboración y la producción. Este método presenta como gran ventaja que no limita el marco de trabajo, pese a que se focalice más específicamente en un exponente determinado. Ante la inteligencia de un adulto puede resultar revelador, en ocasiones, el alcance por inferencias que se presenta en el aula cuando el profesor no limita excesivamente el marco y permite que el área central de trabajo tenga orillas amplias. Naturalmente, el método no es incompatible con el anterior, permite introducir un léxico muy reconocible en su presentación, como el que propicia el espacio mismo del aula, utiliza imágenes y genera sugerencias a partir de un gran número de referencias. Es interesante también para personas que tienen problemas de retención y que se sienten más cómodas reproduciendo estructuras orales, palabras significativas y, poco a poco, desde ese conocimiento, van alcanzando las unidades más esenciales, si bien, en puridad, el método preconiza la idea de ir realizando una segmentación lingüística de arriba hacia abajo. Dentro de este método destacan los métodos globales, léxicos y el método de los cuentos, el último de los cuales es interesante porque introduce la reflexión de si es posible la literatura dentro de un aula de alfabetización. Un cuento breve, presentado como una narración oral, con música, efectos contextualizadores y apoyado con materiales muy visuales realizados ad hoc, puede crear respuestas emocionales, cognitivas, que construirán un espacio de trabajo sugerente y estimulante.

Por su parte, el método mixto trata de unir lo más representativo de ambos sistemas, tomando como referencia el ordenamiento de las letras, el uso de gestualidad y sonidos, el empleo de ilustraciones y, por otra parte, la generación de palabras, redacción de textos breves o motivación para el hábito de la lectura.

Les dejo la puerta abierta a indagar y a escoger aquel que se acerque más a su estilo docente. En mi experiencia, me ha sido útil la diversificación de fuentes y estímulos, la asociación de imágenes o, incluso, de gestos, para representar letras; el uso de palabras que refieran objetos manipulables; también el empleo de dispositivos electrónicos con actividades sencillas, como mover un cursor o el ratón en pequeños juegos de obstáculos y, particularmente, presentar materiales que propiciaran la conversación y, desde ella, la búsqueda de una escritura lo más significativa posible, sin estar atado por el aprendizaje completo del alfabeto, pero sí de las vocales y su progresiva asociación silábica. Si el objetivo es la persona, ustedes verán en ella respuestas en su propio ritmo de aprendizaje, que les guiarán.

5. UN EPÍLOGO, MÁS QUE UNA CONCLUSIÓN

Les confieso una cosa: ustedes, como docentes, conocen bien el impacto que un profesor o profesora responsables y motivados puede tener en un alumno. Su aprecio, su respeto, su posterior recuerdo…, algo que, en una profesión tan vocacional, nos recompensa. En mi caso, debo decir que, de todas esas experiencias, hay algo que solo he vivido en las clases de alfabetización: un tipo de mirada.

La primera vez que la percibí fue en Nayade, una alumna siria, ágrafa nativa, que, en una clase de nivel A1, tras haber superado el proceso de alfabetización, me miró. Lo hizo como abstraída de la explicación. Era una mirada profunda, respetuosa, con una carga de solemnidad y serenidad fascinantes. En ella sentí un reconocimiento, una complicidad, una manera de recordar todo el proceso que llevó a esta mujer de treinta y tantos años a aprender a escribir y a leer en otro idioma, el español, en aquellas sesiones en las que pasó de pensar en la imposibilidad del aprendizaje escrito a la sorpresa y al descubrimiento del nuevo conocimiento adquirido. ¿Saben lo que me dijo, tiempo después, cuando me la crucé por la calle? Que lo que más había valorado de esos meses de aprendizaje fue que su profesor le había dado confianza y tranquilidad, la esperanza —mejor la convicción—, de que era posible.

Esta es la profesión que ustedes y yo tenemos la suerte de compartir y este el espacio común en el que nos hemos encontrado.

BIBLIOGRAFÍA

Achotegui, J. (2002). *La depresión de los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Documento de Internet disponible en: https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4269/4091. [Fecha de consulta: 27.11.22].

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Ferreiro, E. (1995). *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. Documento de Internet disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf. [Fecha de consulta: 14.10.22].

Instituto Cervantes (1997). *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm. [Fecha de consulta: 24.10.22].

Llorente Puerta, M. J. (2016): *La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua*. Documento de Internet disponible en: https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/viewFile/9177/8695. [Fecha de consulta: 28.09.22].

Guerrero Hernández, J. A. (2020). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura*. Documento de Internet disponible en: https://docentesaldia.com/2020/01/19/metodos-de-ensenanza-de-la-lectoescritura-sinteticos-analiticos-y-mixtos/. [Fecha de consulta: 27.11.22].

Ortí, R.: «Alfabetización y enseñanza del español a adultos», *Encuentro «La enseñanza del español a inmigrantes»*, Instituto Cervantes. Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/pdf/material_tall_alfab-orti.pdf. [Fecha de consulta: 12.11.22].

Roa García, A. (2013): *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. Documento de Internet disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298. [Fecha de consulta: 27.11.22].

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2010). *Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes*. Documento de Internet disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf. [Fecha de consulta: 01.09.22].