

**LA ENSEÑANZA DE E/L2 A MUJERES INMIGRANTES.
REFLEXIONES EN TORNO A UNA EXPERIENCIA DOCENTE**

**TEACHING SPANISH AS A SECOND LANGUAGE
TO INMIGRANT WOMEN. REFLECTIONS ABOUT CLASSROOM
EXPERIENCES**

Mag. Genny Bonilla Latorre

Profesora de ELE independiente, República Checa

Dr. Ernesto Puertas Moya

Instituto Cervantes de Varsovia, Polonia

Abstract

The article aims to reflect on the challenges of teaching Spanish to immigrant women and what devices and teaching strategies could make this teaching more effective. Specially, we will analyze the specific needs of adult immigrant women who face learning Spanish as a non-native language, and we will pay special attention to the influence of affective factors on their learning process. Finally, we will offer some didactic strategies that can be useful in the classroom of adult immigrant women to facilitate not only linguistic acquisition, but also the integration of the students in the new host society.

Keywords: *teaching Spanish to immigrants, affective factors, motivation, didactic strategies, gamification.*

Resumen

El artículo tiene como fin reflexionar sobre los retos que plantea la enseñanza de español a mujeres inmigrantes y qué dispositivos y estrategias didácticos podrían lograr que esta enseñanza fuera más efectiva. En concreto analizaremos las necesidades específicas que presentan las mujeres inmigrantes adultas que se enfrentan al aprendizaje del español como lengua no nativa, y prestaremos especial atención a la influencia de los factores afectivos en su proceso de aprendizaje. Finalmente ofreceremos algunas estrategias didácticas que pueden resultar de utilidad en el aula

de mujeres inmigrantes adultas para favorecer no solo la adquisición lingüística, sino también la integración de las estudiantes en la nueva sociedad de acogida.

Palabras clave: *enseñanza de español a inmigrantes, factores afectivos, motivación, estrategias didácticas, gamificación.*

Introducción

Cuando hablamos de la enseñanza del español a inmigrantes adultos debemos considerar cuestiones específicas, como la necesidad de un alto grado de concienciación y compromiso por parte del profesorado, así como su disposición para adaptar la planificación programada, o su capacidad de generar una amplia variedad de contenidos y actividades que se ajusten a las necesidades que puedan presentar estos estudiantes en el transcurso de las clases. Para que este proceso de aprendizaje sea más eficaz, es importante que tanto profesores como alumnos logren establecer objetivos comunes y que estos al mismo tiempo sean realistas. En el caso de los inmigrantes adultos, el aprendizaje de la lengua del país de acogida se revela como una condición necesaria y casi obligatoria, sin la cual no podrán cumplir con las responsabilidades más inmediatas de su nuevo entorno (el alquiler, la salud, el trabajo, entre otros).

En este artículo nos centraremos en el colectivo de mujeres inmigrantes adultas que aprenden español como segunda lengua (en adelante, E/L2) y compartiremos reflexiones derivadas de la labor docente realizada en la Asociación Candelita¹. Si bien las estudiantes que participaban en las clases tenían un perfil muy específico (mujeres de entre 30 y 50 años, en su mayoría de origen marroquí que estudiaban en el nivel A1), las estrategias didácticas que aquí se proponen pueden ser extrapoladas tanto a otros contextos de enseñanza-aprendizaje de español con mujeres inmigrantes como con migrantes en general, por lo que esperamos sirvan de apoyo a profesores que se enfrenten a retos similares.

1. La enseñanza de español a mujeres inmigrantes y sus retos

Del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE) se derivan una serie de elementos que, como profesores, debemos atender y revisar constantemente para replantear los contenidos en la programación de nuestras clases. Muchas veces la diversidad, la multiculturalidad, así como otras particularidades que podamos encontrar en el aula nos hacen ser más conscientes de las diferentes habilidades que requiere el desempeño de nuestra labor docente.

¹ Las clases de español forman parte de las labores sociales que la Asociación Candelita ofrece especialmente a las mujeres inmigrantes. Candelita es una entidad civil sin ánimo de lucro que realiza sus actividades en el municipio de Collado Villalba en la Comunidad de Madrid, España.

El trabajo en el aula con inmigrantes adultos no debe obviar que, junto a los factores directamente relacionados con las instituciones y entidades que ofrecen las clases de español, intervienen otros de carácter social e individual [García Parejo 2004]. Si nos centramos en estos últimos, entendemos que el aprendizaje puede resultar una experiencia muy frustrante para muchos alumnos inmigrantes, ya que a los condicionantes de la edad o el género se suman otros como el tiempo de exposición a la lengua, el ambiente social, los recursos y la dedicación al estudio [Villalba y Hernández 2000a]. Todo esto, unido a los drásticos cambios, las duras condiciones de vida a las que algunos estudiantes han de hacer frente (v. gr.: las preocupaciones familiares, la búsqueda de trabajo, conseguir vivienda, etc. [Díez Nicolás 2004: 231–333]) generan situaciones que pueden conllevar a un inmigrante a sufrir lo que Berry [1989, citado en Septién Ortiz 2006] denominó “*estrés de aculturación*”. Por ello, cada vez que trabajemos con un colectivo inmigrante adulto deberemos atender a ciertas leyes que rigen el proceso de aprendizaje vinculadas a la emotividad y la emoción, ya que estos serán factores que podrán influir notablemente en la adquisición de una segunda lengua [Krashen 2009 (1982); Arnold 1999; García Parejo 2003; Arnold 2018; Arnold y Foncubierta 2019].

Además, independientemente de las razones que lleven a un inmigrante a trasladarse a un nuevo país, el hecho de dejar atrás su pasado e historia personal son motivos que podrían desencadenar una actitud negativa ante su nueva realidad en el país de acogida, por lo que no es descartable que esta se refleje también en el aula y repercuta en la predisposición del estudiante al aprendizaje de la L2. En este sentido conviene tener en cuenta que Castellanos Vega [2010: 27] clasifica las necesidades de los alumnos inmigrantes en dos grupos: las primeras (objetivas) corresponden a condiciones sociales, culturales y educativas, mientras que las segundas (subjetivas) se orientan al ámbito cognitivo y afectivo. En el caso de las mujeres inmigrantes, entre las necesidades objetivas que comparten con el varón se encuentran la búsqueda de trabajo o vivienda, los trámites para tener acceso a la sanidad o regularizar su situación en el país, la educación de los hijos. Sin embargo, para la población femenina, las necesidades subjetivas (de relación personal, de comunicación, de sentirse individuos valorados) en la mayoría de las ocasiones son más acuciantes que en el caso de inmigrantes hombres [Elejabeitia Tavera 2006]. En el contexto de enseñanza de español a mujeres inmigrantes la consideración del factor afectivo se hace, por tanto, si cabe, más necesaria e incluso prioritaria, por lo que entre nuestras responsabilidades como docentes debe encontrarse también hacer sentir a las alumnas el valor de su historia personal y su cultura como factor de enriquecimiento del aula de español, dado que esta percepción influirá en su actitud ante el aprendizaje de la nueva lengua [Arnold 1999].

Así mismo, las creencias, actitudes y comportamientos que un profesor adopte frente a los alumnos inmigrantes a los que enseña podrán afectar de manera favorable o desfavorable a su proceso de integración dentro y fuera de clase [Carbonell 1995]. La primera cuestión que como docentes hemos de plantearnos es, por tanto, reflexionar sobre la relación que establecemos cada día con nuestros estudiantes migrantes. Adicionalmente, debemos investigar qué estrategias de integración podemos llevar al aula para permitir que poco a poco los alumnos logren relacionarse mejor entre ellos y, en consecuencia, con su nuevo entorno. Como afirma Septién Ortiz [2006: 190]: *“Las maestras y los maestros van a ser algunas de las piezas más importantes del proceso de integración de los recién llegados, no solo en el sistema educativo, sino también, en la nueva sociedad que les ha tocado vivir.”*

En las clases de español con alumnado migrante los profesores en ocasiones estamos lejos de imaginar la realidad pasada y presente de nuestros estudiantes, y en el caso de que sean mujeres también desconocemos el rol que suelen desempeñar como esposas y madres en su vida diaria en el país de acogida. Carrasquilla et al. [2007: 218] afirman que: *“el desconocimiento del idioma y otros factores (nivel educativo, analfabetismo) recluye[n] a estas mujeres en el ámbito del hogar, en las tareas domésticas y en una perspectiva vital subordinada.”* En nuestro caso hemos detectado que por motivos culturales, religiosos o personales una parte de las mujeres inmigrantes que acuden a las clases de español nunca pudieron acceder a la educación básica en sus países de origen, de ahí que la alfabetización suela contemplarse como otra de las necesidades específicas del curso. En consecuencia, el profesor, dentro de la planificación programada, debe buscar estrategias que se puedan adaptar a los contenidos para motivar a las estudiantes y, al mismo tiempo, conseguir que la alfabetización¹ se convierta en un proceso más natural para ellas.

El punto de partida en nuestra labor como profesores de E/L2 que enseñan a mujeres inmigrantes es intentar que exista coherencia entre los contenidos de la programación, la metodología y los intereses de las alumnas (personales y sociales), sin olvidar poner especial énfasis en los aspectos emocionales positivos *“para disminuir la inhibición, paliar los posibles elementos ansiógenos de su situación personal y favorecer la motivación hacia el aprendizaje a través de la empatía”* [Llorente Puerta 2015: 567]. En este sentido no debemos olvidar que algunas estudiantes inmigrantes encuentran en las clases de español un espacio que les ayuda a sobrellevar e incluso superar estados de aislamiento y soledad, ya que pueden establecer sus primeras relaciones sociales y evadirse de una realidad personal que en muchos casos gira exclusivamente en torno al cuidado de la casa y la atención al esposo y a los hijos. Por otra parte, para muchas alumnas la escuela será un espacio preparatorio para

¹ Para profundizar en este tema, véase Villalba Martínez y Hernández García [2000b].

las relaciones que de forma simultánea tendrán que ir estableciendo en la nueva sociedad, y normalmente su paso por ella “[...] *da confianza, facilita superar la timidez, la reserva y el miedo ante lo desconocido*” [Serrato Azat et al. 2009: 28]. Por todo lo anterior, en la enseñanza a mujeres inmigrantes la dimensión afectiva cobrará un valor inestimable que recaerá directamente en el proceso de aprendizaje y condicionará el tipo de recursos de los que se servirá el profesor.

Todas las reflexiones que a lo largo de este apartado hemos compartido nos llevan a concluir que el aula de los estudiantes inmigrantes adultos no podrá ser la misma que la de otros estudiantes extranjeros, así como que el aula de mujeres inmigrantes requiere una consideración especial de los factores afectivos vinculados a los procesos de aprendizaje. El profesor debe enfrentarse, por tanto, a la difícil tarea de determinar cuáles son las necesidades de su grupo de alumnos y cómo estas van variando a lo largo del curso [Miquel López 1995: 247]. Para ello será fundamental recurrir a una observación profunda y a un análisis de lo que sucede cada día en clase, de manera que sea posible establecer qué estrategias didácticas pueden resultar más útiles [Castellanos Vega 2010]. Solo a partir de la observación continua se pueden valorar las necesidades de aprendizaje de los alumnos inmigrantes y, partiendo de la premisa de la flexibilidad, planificar las clases de una manera adecuada [Villalba Martínez y Hernández García 2008: 1].

2. Estrategias didácticas para la enseñanza de español a mujeres inmigrantes

La imagen que una persona tiene de sí misma tiende a influir en sus actitudes y comportamientos, de ahí la importancia de fomentar la autoestima de los alumnos [Arnold 1999: 17]. Al reforzar en el aula aspectos como la confianza en las propias capacidades, la motivación individual y grupal, o la atención a las actitudes y a la personalidad de cada miembro del grupo, se genera en los estudiantes una mayor seguridad a la hora de expresarse en la lengua meta, y surge en ellos una mayor disposición para comunicarse [García 2008: 39]. Nuestra experiencia en el aula con mujeres inmigrantes nos hizo comprender que crear un ambiente de aprendizaje donde las alumnas vivan experiencias personales positivas es una base sólida sobre la que implementar propuestas didácticas que les motiven para seguir avanzando en el aprendizaje de la lengua y la integración en la nueva sociedad y cultura. Como ha señalado Arnold [1999: 14]: “*El éxito depende menos de las cosas y más de las personas.*”

Teniendo en cuenta que en la enseñanza a mujeres inmigrantes adultas la alfabetización de las alumnas suele ser, como ya se ha comentado, uno de los retos a los que debemos enfrentarnos como docentes, resulta lógico potenciar en los comienzos del curso las actividades basadas en el desarrollo de la expresión oral y la

comprensión auditiva, ya que la comprensión lectora y la expresión escrita deberán, en muchos de los casos, posponerse hasta que se haya alcanzado un nivel mínimo de capacidad y habilidad en la lectoescritura. A continuación compartiremos algunas de las estrategias didácticas que en nuestro caso resultaron más efectivas, y que se pueden insertar con facilidad como actividades complementarias a cualquier marco metodológico que el profesor decida implementar en el aula.

2.1. El profesor como narrador oral y fuente de input comprensible

En el contexto de enseñanza de español a mujeres inmigrantes que dan sus primeros pasos en el aprendizaje de la lengua puede contemplarse una aproximación al método TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*). A grandes rasgos la propuesta de Blaines Ray (que se construye sobre el marco teórico de la respuesta física total de Asher [1977] y la teoría de la adquisición del lenguaje de Krashen [2009 (1982)]) consiste en crear secuencias didácticas donde el profesor es responsable de narrar una historia que, si bien ha sido cuidadosamente planificada y secuenciada por el docente en respuesta a objetivos muy concretos, se va construyendo a modo de improvisación oral, a veces incluyendo giros argumentales inesperados gracias a las pequeñas aportaciones de los alumnos [León Manzanero 2016: 42].

La principal ventaja que este método ofrece, en relación con la enseñanza de la gramática y el vocabulario, es que estos contenidos se le presentan al alumno en pequeñas dosis controladas y perfectamente contextualizadas, y que su repetición a lo largo de la historia contribuye a que sean asimiladas con relativa facilidad. La clave del éxito reside en que la historia que se narra se va co-construyendo entre el profesor y los alumnos. Destaca, en este sentido, la capacidad del docente para generar input comprensible a partir tanto de recursos lingüísticos (ritmo lento y articulación clara, frases breves, vocabulario de alta frecuencia, etc.) como no lingüísticos (contexto comunicativo, gestos, imágenes, etc.) [Krashen 2009 (1982): 64–66], pero también en sus dotes para crear y transmitir una narración oral que capte la atención de su auditorio. Para alcanzar este último objetivo, existen diferentes estrategias pedagógicas como son personalizar la historia convirtiendo a los miembros de la clase en protagonistas, introducir el humor o teatralizar la expresión de las emociones [León Manzanero 2016: 43]. La finalidad última de estas estrategias es facilitar al alumno la comprensión del input que se está trabajando a través de procesos de inferencia del significado.

2.2. La producción de output a partir del juego teatral/la simulación

En el contexto de enseñanza de ELE a mujeres inmigrantes, fomentar la interacción tiene consecuencias positivas en términos de adquisición lingüística, pero también es vital para que las alumnas tengan posibilidades reales de relacionarse con sus compañeras. En este sentido, Jauregi [2012: 5] define la interacción como

“un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales”, y añade que “el uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas.”

En esa interacción, los afectos, emociones, sentimientos, estados de ánimo y actitudes de las alumnas cobran una vital importancia, y, más allá de cuál sea su nivel de competencia lingüística, pueden tanto motivarlas como inhibirlas a la hora de participar [García 2008: 35]. Por todo ello, ofrecer a las estudiantes la posibilidad de interpretar un papel y ser la voz de otra persona en pequeñas situaciones de juego teatral y/o simulación (en función de que consideremos o no intercambiables ambos términos) suele facilitar su transición del periodo silencioso al de producción de output. Como señala Tompkins [1998]: *“Role playing/simulation clearly promotes effective interpersonal relations and social transactions among participants. [...] To fulfill their role responsibilities, students must relate to others in the simulation, utilizing effective social skills.”* Además, mediante los juegos teatrales/simulaciones los alumnos se implican, casi sin darse cuenta, en una interacción real en la lengua meta, lo cual les ofrece *“the opportunity to try out new behaviors in a safe environment, which helps them develop long term motivation to master an additional language”* [Tompkins 1998].

Según la experiencia docente en la que se basa el presente trabajo, y prestando especial atención al hecho de que, en el aula de mujeres inmigrantes, debemos ofrecer contenidos de utilidad inmediata que sean de utilidad a las alumnas para defenderse comunicativamente en situaciones que pueden generar estrés o inseguridad (trámites y gestión de documentos, búsqueda de empleo, atención sanitaria, etc.), resulta muy adecuado proporcionar a las alumnas un marco en el que puedan dar los primeros pasos en la producción de *output* arropadas por sus compañeras, incrementando así también las posibilidades de que vivan su aprendizaje de un modo más experiencial.

2.3. La gamificación como aliada del aprendizaje

En la búsqueda de recursos metodológicos para una enseñanza de E/L2 más efectiva a mujeres inmigrantes adultas, resultó muy útil integrar en el aula algunas mecánicas y componentes de la gamificación, como son la competición entre equipos, la cooperación, la obtención de puntos/premios o las tablas de clasificación en el desarrollo de algunas de las actividades llevadas a cabo en clase¹. Con ello detectamos un aumento de la motivación y la implicación de las estudiantes, vinculada no solo a la presencia de los mencionados estímulos externos que aportaba la gamificación,

¹ Al trabajar con alumnas inmigrantes de nivel A1 no llegamos a plantearnos crear propuestas didácticas gamificadas que integraran componentes más complejos (cfr. las dinámicas, mecánicas y componentes recogidas por Herrera [2017]).

sino también a una mayor conciencia de que el curso planteaba objetivos realistas [García 2008: 42], en tanto que las alumnas visualizaban una línea de salida, un recorrido y una llegada a la meta.

Como profesores debemos tener en cuenta que las alumnas inmigrantes necesitan sentirse acogidas también (o ante todo) dentro de esa pequeña sociedad que supone el aula, por ello deberemos utilizar estrategias que reviertan en la sensación de pertenencia a un grupo y la cohesión del mismo. En este sentido, es crucial incluir en las actividades del aula dinámicas de grupo que promuevan el trabajo en equipo, de manera que las estudiantes empiecen a socializar para cooperar.

La cooperación evidenciará que las aportaciones de cada miembro son indispensables para alcanzar la meta que como grupo comparten [Alcaraz Andreu 2006: 209]. De esta manera los retos y desafíos comunes se constituirán en elementos que no solo generarán seguridad y confianza, sino también la conciencia de que el trabajo en equipo es fundamental para la consecución del objetivo propuesto, con lo que se logrará también compensar las dinámicas que conllevan la competencia [Tudela y Puertas 2017: 23].

Si pretendemos que los elementos de la gamificación que incluyamos en el aula sirvan no solo para generar motivación extrínseca, sino para sentar las bases de una futura motivación intrínseca, deberemos acompañarlos de una retroalimentación que fomente la reflexión de los estudiantes sobre el desarrollo de propio aprendizaje [Alcaraz Andreu y González Argüello 2019: 62]. En cualquier caso, dado que de forma simultánea a las dificultades que pueda entrañar el proceso de aprendizaje las alumnas inmigrantes deben hacer frente a otras muchas en el ámbito personal y social, hemos constatado la importancia y la eficacia del refuerzo positivo en el aula con mujeres inmigrantes, así como la necesidad de recompensar logros que vayan más allá de los resultados académicos (la puntualidad, la colaboración y todos los esfuerzos que las estudiantes hayan podido realizar, incluso, para poder asistir ese día a clase). De esta manera las alumnas serán capaces de valorar las diferentes aportaciones que las clases de español hacen a su vida, sumadas a la adquisición de una nueva lengua.

2.4. El aula de español como lugar de encuentro entre culturas

Finalmente quisiéramos destacar que en nuestra práctica docente con mujeres inmigrantes hemos constatado la efectividad de fomentar el intercambio intercultural como parte del proceso de aprendizaje de español, y su influencia positiva en la percepción que las alumnas tienen de sí mismas y de sus compañeras. Daremos un ejemplo: cuando en una sesión didáctica en el marco de las actividades gamificadas que planteamos se incluyó el reto de cantar, una de las estudiantes interpretó una canción en su lengua materna, lo que produjo un profundo impacto emocional en el resto del grupo y dio una nueva dimensión al papel que hasta entonces la alumna había desempeñado en el aula.

Gracias a esta experiencia que acabamos de compartir, como docentes pudimos comprobar la importancia de dar valor a la cultura de origen de las estudiantes y conectarla con los conocimientos que están adquiriendo en la lengua meta. En este sentido no debemos olvidar que Byram et al. [2002: 10], al defender la dimensión intercultural de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, definían al profesor ideal como aquel “*who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about ‘otherness’, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people’s perspectives.*”

Cuando las alumnas inmigrantes deciden aprender la lengua del país de acogida tienen entre sus objetivos integrarse en la nueva sociedad en la que viven, pero esto no implica un abandono de su propia lengua o cultura. Generar espacios en las clases de español donde el origen e identidad cultural de las alumnas se perciban como fuente de enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para que este sea fructífero y tenga más garantías de ser duradero y persistente.

3. Conclusiones

En este trabajo hemos recogido un conjunto de reflexiones surgidas a partir de una experiencia docente con estudiantes inmigrantes mujeres. Las observaciones que se han formulado en los apartados anteriores pretenden contribuir a este proceso de reflexión colectiva tan necesario dentro de cualquier comunidad docente, especialmente en aquellos casos en los que se trabaja con colectivos desfavorecidos y vulnerables. En condiciones altamente sensibles, las estrategias de enseñanza se ven atravesadas por la urgencia de desarrollar una inteligencia emocional suficiente en el docente para captar las necesidades concretas de este perfil de estudiantes.

Teniendo muy en cuenta la importancia del factor emocional en el aprendizaje, es importante aplicar estrategias didácticas en la enseñanza de español a mujeres migrantes adultas que permitan lograr un clima más distendido en el aula, fomentar el trabajo en equipo y cohesionar el grupo, así como mejorar la autoimagen de las estudiantes. De este modo, las clases de español se convertirán en un espacio para la interacción en español que facilitará, además, la integración de las alumnas en la comunidad donde conviven.

Referencias bibliográficas

Alcaraz Andreu, C. (2006). Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. En: E. Balmaseda Maestu (coord.). *XVII Congreso Internacional de la ASELE: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 205–216.

- Alcaraz Andreu, C. y González Argüello, V. (2019). Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse? *E-SEDLL*, nº 2, pp. 57–73.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Nueva York: Routledge, pp. 26–37.
- Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. California: Sky Oaks.
- Byram, M., Gribkova, B., and Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasquilla, C., Gadea, E. y Meier, E. (2007). *Los nuevos vecinos de la mancomunidad de sureste. Los inmigrantes y su inserción en Torre Pacheco, Fuente Álamo y la Unión (Murcia)*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. En: L. Miquel y N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua. Monográficos marcoELE, nº 10, pp. 23–35.
- Díez Nicolás, J. (2004). *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Elejabeitia Tavera, C. (2006). *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. Madrid: Instituto de la mujer.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, nº 53, pp. 45–64.
- García Parejo, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En: J. Sánchez e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259–1277.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. En I. Ballano Olano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 35–42.
- Herrera, F. (2017). Gamificar el aula de español. *Revista de LdeLengua*, nº 2. Disponible en: <https://formacionele.com/almacen/ebook02-formacionele-gamificacion.pdf> (consultado 20.03.2020).
- Jauregi, K. (2012). *La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE*. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous, F. Serra (eds.). *XXIII Congreso Internacional de la*

- ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*. Málaga: ASELE, pp. 5–16.
- Krashen, S. (2009 [1982]). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponible en: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (consultado 11.03.2020).
- León Manzanero, A. (2016). La importancia del input comprensible en la enseñanza del español a principiantes. *Monográficos Linguae Plurales*, n° 2, pp. 36–45.
- Llorente Puerta, M. J. (2015). La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva. En: O. Cruz Moya (ed.). *XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE*. Madrid: ASELE, pp. 559–568.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y Refugiados. *Didáctica*, n° 7, pp. 242–254.
- Septién Ortiz, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Serrato Azat, G. I., Díez Fernández, C. y Nebot Darós, E. (coords.) (2009). *Alfabetización de mujeres inmigrantes. Mujeres marroquíes en aulas de educación no formal*. Madrid: Instituto de la mujer.
- Tompkins, P. K. (1998). Role Playing/Simulation. *Internet TESL Journal*, n° 8. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html> (consultado 08.02.2020).
- Tudela, N. y Puertas, E. (2017). Evaluaciones alternativas gamificadas. Dinámicas, juegos y desafíos en el aula de segundas lenguas. *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, n° 59, pp. 22–29.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2000a). La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados Adultos. En *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2000b). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, n° 48, pp. 85–110.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2008). El currículo de la enseñanza de español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas. *Textos*, n° 48, pp. 71–82.