

La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua

MARÍA JESÚS LLORENTE PUERTA
Accem - Asturias.
asturias.socioeducativo@accem.es

Resumen: La propuesta tiene como centro de atención una experiencia concreta en el ámbito de la alfabetización en una segunda lengua (el castellano) a personas adultas dentro de la entidad Accem (www.accem.es), una organización sin ánimo de lucro dedicada a trabajar con personas refugiadas e inmigrantes.

En este contexto, en el que se impone el cultivo de las destrezas lectoescritoras, se desarrolla en los aprendices la capacidad para predecir el contenido y realizar hipótesis ante un texto con el que los estudiantes entran en contacto en su cotidianidad, formulando estrategias de comprensión lectora con un fin pragmático, orientado a la acción y que condiciona toda la práctica educativa.

La importancia de los materiales es clave en este proceso de apropiación de la lectoescritura. En la comunicación se presenta cómo se selecciona todo un corpus propio de recursos materiales a través de la experiencia.

Palabras clave: lectoescritura, EL2, inmigración, materiales, alfabetización.

Abstract: This paper focuses at the experience in the framework of the literacy in a second language (Spanish) field in working with adults within the NGO Accem (www.accem.es), a non profit organization aimed at refugees and immigrants.

In this context, where literacy skills are imposed, we try to develop in learners the ability to predict the content and make assumptions of common text in students' daily lives by reading comprehension strategies. In short, the ultimate goal of any process of identification and text comprehension is a pragmatic purpose, action-oriented and that conditions all educational practice.

The importance of materials is essential in this process of appropriation of literacy. The paper presents itself how a whole corpus of material resources is selected as a result of the experience.

Keywords: literacy, SL2, immigrant students, materials.

1. Introducción.

La enseñanza del español a personas inmigrantes constituye un campo de trabajo pedagógico que poco a poco se va abriendo camino en el mundo de la didáctica del español como segunda lengua (EL2). El término *inmigrante* representa un concepto económico y social que alude a una situación coyuntural de los aprendices y se aleja del aspecto científico de la didáctica de las lenguas; no obstante, es el comúnmente utilizado para facilitar la conceptualización terminológica. La idea de alumnado inmigrante se asocia generalmente a factores de carencia: no tiene medios económicos, tiene acceso restringido a los recursos, no sabe el idioma, no puede desenvolverse...

Los aprendices a los que se refiere esta comunicación carecen de destrezas lectoescritoras pero, si reflexionamos sobre el tema, nos daremos cuenta de que todas

las personas somos analfabetas para interpretar algún tipo de documento de una disciplina ajena a la nuestra. No dominamos todos los artefactos tecnológicos ni somos capaces de interpretar adecuadamente la invasión de imágenes que nos llegan por doquier.

Reconocida la carencia universal, la alfabetización, en este caso en una segunda lengua, tiene como objetivo prioritario crear competencia comunicativa, pues leer y escribir son fundamentalmente actividades comunicativas que sitúan a los aprendices en un contexto social y los vinculan con su entorno.

1. El contexto.

Accem (www.accem.org) es una organización no gubernamental de ámbito estatal que contribuye a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación vulnerable en la sociedad española, fundamentalmente el colectivo de refugiados y migrantes. Se realiza una intervención desde una perspectiva integral que abarca cuestiones personales, sociales, educativas, laborales y comunitarias. En Asturias, en sus sedes de Oviedo, Gijón y Avilés, Accem ofrece distintos servicios de acogida, acompañamiento y formación. Entre estos últimos destacan las clases de español como segunda lengua para todas las edades, la alfabetización, el apoyo escolar para todos los niveles, incluido educación de personas adultas, los talleres culturales y de formación socioeducativa y los de alfabetización digital.

Aunque no se trata, ni mucho menos, del perfil mayoritario, sí que existen varios grupos de alfabetización compuestos por personas con bajo nivel de instrucción formal. Lo que en la bibliografía se conoce como LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition).

No existe una etiqueta positiva que se refiera a los aprendices que carecen de competencia lectoescritora. La terminología que los define muchas veces se enmarca en criterios socioeconómicos. La percepción negativa y la asociación con la carencia se deben a que las sociedades modernas se han desarrollado vinculadas al universo de la escritura. Todo a nuestro alrededor depende de lo escrito: las actividades administrativas (cuando una persona llega a una ciudad ha de buscar vivienda, empadronarse y solicitar asistencia sanitaria); las educativas (ha de escolarizar a las criaturas y apuntarse a las clases de español); las laborales (ha de buscar trabajo); las de ocio... Como señala Daniel Cassany (2008) vivimos rodeados de *artefactos letrados* e internet refuerza esta tendencia, puesto que existen necesidades de alfabetización asociadas estrechamente al uso de la red.

Para ser un miembro competente de la sociedad actual, se requieren múltiples alfabetizaciones: alfabetización informática (ordenadores, móviles, tabletas); digital (máquinas expendedoras de billetes, cajeros automáticos); alfabetización visual (lectura e interpretación de imágenes); alfabetización emocional... todo tipo de analfabetos surgen, pues, en la sociedad moderna. Nadie tiene competencia en absolutamente todos los campos de esta sociedad *hipertextualizada*. De hecho, existe una categoría social que únicamente un entorno *textualizado* puede producir: *los sin papeles, las personas indocumentadas* (Adami 2008:5) que constituyen una parte emblemática de la inmigración y que refleja claramente el choque entre los derechos humanos fundamentales y la burocratización de las sociedades occidentales.

Desde el amplio concepto actual de alfabetización que incluye conocimientos matemáticos, habilidades técnicas, responsabilidad ciudadana, educación cívica,

interpretación de imágenes... la brecha aún se hace mayor al referirnos a personas que no han adquirido los rudimentos de la lectoescritura.

El alumnado de nuestras aulas posee dos rasgos en común: son personas extranjeras y no saben leer ni escribir. Y ahí termina la coincidencia. Cada aprendiz posee unas características individuales que se corresponden con sus rasgos psicológicos y de personalidad que tienen que ver con su experiencia vital y de aprendizaje y su relación previa con el lenguaje escrito. Según este criterio, Ferrero, en Villalba Martínez y Hernández García (2010) categoriza a los aprendices en:

- No alfabetizados en su propia lengua. Personas que deben aprender una representación gráfica en un sistema fonológico que no es el propio.
- Alfabetizados en un alfabeto no latino (o código no alfabético, como el chino). En este caso el punto de partida difiere, pues las habilidades grafomotrices y la conciencia de lateralidad ya existen en los individuos.
- Analfabetos funcionales. Personas que pueden transcribir sonidos, pero a las que la comprensión textual se les escapa.

Si bien, como señala Barthes (1973), consideramos el analfabetismo como el *grado cero de escritura*, los límites entre las definiciones *analfabeto funcional*, *semianalfabeto*, *iletrado*... son difusos. Las categorizaciones colectivas están sometidas a cambios y no se puede olvidar, además, que cada persona posee una lengua materna que interfiere en mayor o menor grado en el proceso de lectoescritura en español.

En nuestro caso concreto se parte de que el alumnado ya conoce la lengua meta de forma oral, pero una vez más los grados de adquisición varían y el español ha sido objeto de aprendizaje, pero no de enseñanza, pues la mayoría de nuestros estudiantes no han asistido a ningún tipo de instrucción ni formal ni informal.

2. La metodología

La lengua escrita constituye, fundamentalmente, un medio de comunicación, un producto social compartido por un grupo. No resulta una simple transcripción de la lengua hablada y su dominio requiere un tratamiento específico, un proceso arduo, constante y consciente que puede abordarse desde variadas líneas metodológicas.

Partimos de la premisa de que no es necesaria la alfabetización previa en la lengua materna para alcanzar el aprendizaje, tanto oral como escrito, de una segunda lengua. Según Villalba Martínez y Hernández García (2010), existen distintas posturas respecto al momento de alfabetización: enseñanza oral y alfabetización al mismo tiempo, enseñanza oral exclusivamente, enseñanza de la escritura opcional en un estadio posterior... La metodología lingüística es, asimismo, variada. Algunos métodos, llamados *sintéticos*, toman como punto de partida el análisis de las unidades más simples (letras, sonidos, sílabas) para combinarlas en unidades mayores significativas (palabras, frases, oraciones). Otras metodologías atienden desde el inicio al significado de lo que se lee. Se trata de los métodos *analíticos o globales* que reconocen como un todo las unidades significativas de la lengua. Participan de esta naturaleza, según Gray (1957), el método de *la palabra*, el de *la frase*, el de *la oración* y el de *los cuentos*, según la naturaleza de la unidad que se toma como punto de partida. Existen métodos que unen al proceso de la metodología global una elaboración de palabras y nuevos enunciados en función de lo aprendido. Son los *métodos eclécticos* que contienen un proceso de análisis y síntesis.

Puesto que el español es una lengua transparente en la relación grafema-morfema, se tiende a pensar que los métodos fonéticos son los más adecuados para el inicio de la lectoescritura. De hecho la tradición de enseñanza en este campo así lo corrobora, pues son los métodos habituales en los centros de educación de personas adultas y en las diversas entidades educativas que se ocupan de la alfabetización de adultos. También tiene que ver el *isomorfismo*, la tendencia docente, a pesar de las innovaciones pedagógicas, a enseñar de idéntica forma a como nos han enseñado. Resulta complejo olvidar la araña y el ojo, el elefante y las uvas de las cartillas infantiles de lectura. No obstante, conviene destacar, siguiendo a Villalba Martínez y Hernández García (2000), que el aprendizaje por la vía fonológica posee una gran dificultad en su aprehensión, fundamentalmente porque el aprendiz se enfrenta a un triple proceso:

1. el conocimiento fonológico, la conciencia de que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas);
2. la asociación de sonidos con ciertos signos abstractos que no indican de ninguna manera cómo deben pronunciarse;
3. la necesidad de *ensamblar* esos sonidos que surgen del descifrado y formar un todo en una palabra.

A estas cuestiones hay que añadir que, en nuestro caso, al tratarse de una segunda lengua, los sonidos pueden no ser los mismos o no existir en su lengua materna y, aunque se reconozcan, el alumnado que se enfrenta a la lectoescritura lo hace con la dificultad añadida de tener en su léxico interno un número limitado de vocablos que siguen sin identificarse, aunque lo hagan por la vía fonológica. De ahí la importancia de trabajar el léxico de forma oral previamente, ya que el vocabulario ha de conocerse para que toda la actividad devenga en significativa. La dificultad no termina ahí. Las palabras por sí mismas no transmiten nueva información si no se ponen en relación con otras para obtener un mensaje. Los procesos sintácticos resultan complejos y la comprensión textual aún más.

En la actualidad, como argumentan Au (1998) y Villalba Martínez y Hernández García (2010), existe una vía de investigación muy interesante en el campo de la alfabetización en una segunda lengua que se fundamenta en presupuestos constructivistas. Este enfoque parte de la idea de que la lectoescritura puede ser adquirida con anterioridad al dominio del código alfabético si se atiende a la vinculación de lo escrito con su función primordial: la comunicación.

El aprendizaje del sistema alfabético se realiza de manera simultánea al aprendizaje de las características y fines del lenguaje escrito. No hay un método concreto, el constructivismo es un enfoque en el que la dimensión comunicativa es prioritaria, lo que implica necesariamente la manipulación de textos diversos y cercanos a la realidad del alumnado que participa significativa, activa y cooperativamente en todo el proceso gradual de aprendizaje. Todo ello enmarcado en el *enfoque orientado a la acción* reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades

forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Consejo de Europa 2002:9)

3. Los materiales

Si consideramos, según Graddol (1994) y Beaven (2002), la alfabetización como «la habilidad para producir, entender y utilizar textos de una manera apropiada», la selección de materiales implica el trabajo con textos a los que el alumnado se enfrenta o se podría enfrentar en su vida cotidiana.

Siguiendo los planteamientos constructivistas, los aprendices han de someterse al suficiente *input* escrito que les permita desarrollar distintas estrategias lectoras como la formulación de hipótesis previas a la lectura a partir de indicadores textuales, topográficos o de imagen, el reconocimiento de diversas tipologías textuales a partir del formato, la inferencia de significado de palabras a partir del contexto la realización de hipótesis acerca del contenido y del funcionamiento del texto.

Los textos que se presentan han de ser significativos para los aprendices y cercanos a su realidad y además deben formar parte del estímulo visual cotidiano y han de responder a las necesidades comunicativas de un adulto que se enfrenta a una segunda lengua. Ya que trabajamos con persona adultas el corpus textual estará compuesto por:

1. textos publicitarios: folletos, logotipos, carteles, anuncios, rótulos diversos...
2. literatura gris: impresos oficiales, documentos...
3. periódicos y revistas: anuncios en prensa...
4. textos relacionados con el consumo: lista de la compra, receta de cocina, marcas de productos de consumo diario, envoltorios de productos, etiquetas de prendas, recetas médicas, prospectos de medicamentos...
5. textos relativos a la gestión del tiempo: calendarios, agendas, folletos con horarios, programaciones...
6. comunicación digital: teléfono móvil, mensajes, internet...

3.1. De la teoría a la práctica.

Sería un error pensar que el alumnado, especialmente el que nos ocupa, va a reconocer diferentes tipologías de textos. Antes de comenzar cualquier intervención educativa, es imprescindible realizar un análisis del conocimiento textual del que parten los aprendices y su capacidad para predecir el contenido y realizar hipótesis ante un texto, formulando estrategias de comprensión lectora, en definitiva. Para verificar los conocimientos previos de los aprendices en las sesiones iniciales de los cursos resulta interesante plantear un dossier con imágenes de textos diversos que pueden resultar familiares en mayor o menor medida. En primer lugar, se elabora un documento con imágenes de diferentes tipos de texto, se seleccionan textos que pueden resultar de interés para los aprendices y se verifica la identificación del tipo de texto. El documento se entrega a los estudiantes y se van comentando las imágenes una a una.

Planteo aquí un ejemplo llevado a cabo recientemente en uno de mis grupos:



Figura. 1. Ejemplos de imágenes para la identificación de conocimientos e intereses

En este caso concreto, se tuvo en cuenta el perfil concreto del alumnado para elegir documentos que pudieran resultar familiares a los y las aprendices. Así, como todas las personas tienen menores a cargo en edad escolar, se incluyeron documentos de este ámbito como calendario y agenda escolares, calificaciones o convocatorias de reunión. De igual manera, como los países de origen eran Marruecos y Rumanía, se seleccionaron recetas de cocina típicas de ambos o páginas de internet que tuvieran símbolos claros de identificación y pudieran ser reconocidos fácilmente.

Esta detección de conocimientos e intereses permite seleccionar posteriormente los materiales con los que se va a trabajar, priorizando los que resultan familiares para los estudiantes, manteniendo su *realidad* y verosimilitud, aunque adaptándolos, naturalmente, a las actividades y objetivos de aprendizaje. Los materiales que se seleccionan han de activar necesariamente los conocimientos previos que le permitan actuar de forma eficaz ante la información. Por ello muchos de los documentos con los que trabajamos en el aula en una L2 se inscriben en lo que se conoce como *literatura gris*, considerada como la tipología más frecuente de textos escritos con los que el alumnado entra en contacto en su cotidianeidad (Villalba y Hernández, 2010).

No podemos suponer que los aprendices, especialmente los que nos ocupan, vayan a reconocer los diferentes tipos de formularios. Por ello, resulta fundamental contar con un corpus de materiales que permitan desarrollar en los estudiantes estrategias de comprensión lectora, contribuir a la realización de suposiciones y la predicción del contenido de un texto. Se puede comenzar por formularios muy sencillos que incluyan datos personales básicos. El nombre y la firma inciden en la identidad y fomentan la motivación manteniendo un gran valor significativo. Aunque las personas no dominen la lectoescritura, pueden memorizar las grafías de los datos personales

básicos siempre que exista motivación para hacerlo, es decir, siempre que el aprendiz perciba la utilidad o relevancia de esta actividad. En este sentido, un material adecuado para iniciarse en la comprensión lectora puede ser la lista de clase. Trabajar con ella para identificar el propio nombre y apellido, analizar la forma, la longitud de las palabras, qué nombres son cortos y cuáles largos, por qué letra empiezan, cuántas letras tienen. También para comprobar el nivel de conocimiento de las grafías y la denominación que emplean los aprendices para referirse a las letras, ya que, al tratarse de una segunda lengua, generalmente hay diferencias.

Se debe invitar al aprendiz a escribir desde el comienzo, pues según los principios constructivistas, se aprende mediante el uso. El aprendizaje del código alfabético se realiza a partir de vocablos significativos, lo que ayuda a fijar la imagen gráfica de las palabras. Desde un principio ha de trabajarse con la firma y el nombre para, de ahí, ir avanzando en los datos personales requeridos para completar formularios. En la figura 2 se muestra un modelo de autorización de datos, documento habitual mediante el que las personas dan su consentimiento para incorporar sus datos en un fichero con fines exclusivamente estadísticos. En él únicamente han de incorporar el nombre, el apellido, el NIE/DNI, la fecha y la firma.

AUTORIZACION DE DATOS

D/Dª [], con DNI/ NIE o pasaporte [], en virtud de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, autoriza a Accem a que los datos aportados a esta entidad sean transmitidos a un fichero informático para su posterior tratamiento estadístico.

Asimismo, en caso de requerimiento por organismos públicos, podrán ser transferidos a terceros para el ejercicio de competencias que versen sobre idéntica materia.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo este documento.

En [] a [] de [] de 20[]

Figura. 2. Modelo de documento de autorización de datos.

Hay que tener en cuenta que lectura y escritura son procesos independientes, no necesariamente paralelos. La relación grafema-fonema, que es importante en la escritura, no resulta, ni mucho menos, tan clara en la lectura. Generalmente en el aula hay alumnado capaz de identificar su nombre, el de sus hijos, los logos de marcas familiares, algunas palabras sueltas, etc. e incapaz de reproducir nada de eso por escrito sin modelo.

La escritura es una actividad individual y cada aprendiz se encuentra en un estadio diferente de competencia. La escritura implica mayor dificultad, la grafía, la

fonética... si bien observamos que gran parte del alumnado encuentra orgullo, e incluso placer, en la práctica de la grafomotricidad a través de la escritura como copia. No obstante, las reglas de relación grafema-fonema son determinantes para la escritura. Han de contemplarse, por tanto, en toda metodología. La diferencia estriba en el momento.

En los métodos globales, la conciencia fónica se inicia una vez que pueden reconocerse visualmente algunas palabras. La metodología global impulsa el procesamiento de rasgos que se inscriben en la dimensión periférica del lenguaje escrito, como la separación de palabras o los signos de puntuación, lo que favorece el desarrollo de destrezas lectoras y permite el procesamiento sintáctico y, lo que es más, facilita el uso contextualizado del lenguaje, pues las palabras y los textos no pueden entenderse fuera de un entorno concreto de emisión. La presentación en contexto fomenta las estrategias de identificación textual y la creación de hábitos de reconocimiento visual. El dominio de estrategias semánticas de comprensión lectora ha de ser enseñado y aprendido de forma intencional, pues no es algo que se adquiera espontáneamente.

Debemos partir de la idea de que, a la hora de enfrentarse a un texto, los elementos que intervienen en su comprensión exceden el texto en sí. Lo recomendable es partir siempre de las necesidades e intereses manifestados por el grupo, contar con materiales reales, con textos de la cotidianidad de los aprendices e ir incluyendo nuevos elementos de manera gradual. Al ejemplo anterior de la autorización de datos, en sucesivas sesiones se pueden llevar al aula nuevos documentos de repaso con las mismas cuestiones, se muestran en internet ejemplos de páginas, aplicaciones o actividades que soliciten autorización de datos y se trabaja con otros documentos similares también demandados por los estudiantes, como la justificación de faltas o la autorización de salidas de centros educativos de los menores, para ir avanzando en la dificultad interpretativa de los formularios de la administración.

The image shows two forms side-by-side. The left form is titled 'I.E.S. CALDERÓN DE LA BARCA' and 'Autorización para salir del Centro'. It contains fields for 'Alumno/a:', 'Curso:', 'Grupo:', 'Nº:', 'D./Día:', and 'Firmado:'. The right form is titled 'I.E.S. CALDERÓN DE LA BARCA' and 'JUSTIFICANTE de FALTAS de ASISTENCIA'. It contains fields for 'D. / Día:', 'Padre/Madre o Tutor del Alumno/a:', 'JUSTIFICANTE las FALTAS DE ASISTENCIA correspondientes a los días y horas que se relacionan a continuación:', 'MOTIVO de la JUSTIFICACIÓN:', 'FECHA y FIRMA:', 'GUÓN, de de 20 de 20', 'Fila:', 'Tutor/a:', and 'TITULARIA:'. Both forms have a header with 'I.E.S. CALDERÓN DE LA BARCA' and 'JUSTIFICANTE de FALTAS de ASISTENCIA'.

Figura. 3. Modelo de justificaciones escolares.

Esta literatura gris permite un acercamiento a los mecanismos burocráticos de la administración española que resulta de gran ayuda en el proceso de inclusión social y cultural, pues ofrece herramientas para desenvolverse en la sociedad de acogida y también para opinar acerca de ella.

En definitiva, el fin último de todo el proceso de comprensión y producción textual es pragmático y condiciona la práctica educativa y, dentro de ella, la selección de materiales juega un papel fundamental.

4. Conclusiones.

Está demostrado que ninguna metodología resulta ideal para todo tipo de aprendices puesto que, al analizar una situación específica en un aula concreta, todas poseen aspectos positivos y negativos. Más allá de la aplicación de un método concreto, consideramos que el aprendizaje del español como segunda lengua, de determinadas destrezas en nuestro caso, ha de ser entendido como un proceso de adaptación a diferentes contextos, diversas motivaciones y distintos ámbitos, así como a la asunción de variadas prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva ecléctica se buscan maneras concretas de capacitar a los aprendices para *hacer cosas con la lengua* escrita con todo lo que supone. Eclecticismo que no se confunde con el *todo vale*.

Desde el punto de vista de la didáctica de una segunda lengua, partimos de la certeza de la necesidad de profundizar en la búsqueda de maneras de dotar a nuestra práctica docente, de manera eficaz, del *enfoque orientado a la acción* que refleja el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), convencimiento que va unido a la idea de la alfabetización como un proceso más allá de la apropiación de meras técnicas de lectura y escritura. Hablamos de maneras de participación en el mundo social. La alfabetización se entiende, en el sentido freireano, como un proceso básico de equidad social, de lucha contra la desigualdad y mejora de posibilidades individuales en un marco de construcción de ciudadanía.

Bibliografía

- Adami, H. (2008). *The role of literacy in the acculturation proceses of migrants*. Consejo de Europa. Disponible en https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Adami_Migrantes_EN.rtf. [Consulta: 01/03/2016]
- Au, K.H. (1998). «Social constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Background». *Journal of Literacy Research*, vol. 30, pp.297-319.
- Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Beaven, T. (2002). «La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas». En *Actas XIII ASELE. Instituto Cervantes*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0180.pdf [Consulta: 01/04/2016]
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas* Méjico: Ríos de Tinta.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Gray, W.H. (1957). «Enseñanza de la Lectura y la Escritura». *Revista de Educación*, vol. 10). Disponible en <http://revistaanales.abc.gov.ar/wp-content/uploads/2011/08/METODOS.pdf> [Consulta 01/03/2016]
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2000). «¿Se puede aprender una lengua sin saber leer?. Alfabetización y aprendizaje de una L2». *Carabela*, 48: *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E*. Madrid: SGEL, pp. 85-110.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2010). «Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes». En Miquel, L y Sans, N (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingua. Madrid, Fundación Actilibre, pp. 163-184. Reeditado por MarcoEle, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Monográfico nº 10, 2010. Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf [Consulta 01/03/2016]