



La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance

Anna Tudela-Isanta & Olvido Andújar-Molina

To cite this article: Anna Tudela-Isanta & Olvido Andújar-Molina (28 Nov 2023): La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance, Journal of Spanish Language Teaching, DOI: [10.1080/23247797.2023.2282855](https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>



© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 28 Nov 2023.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance

Teaching Spanish to refugees and displaced persons. A scoping review

Anna Tudela-Isanta ^a y Olvido Andújar-Molina ^b

^aSchool of Languages and Applied Linguistics, The Open University, Reino Unido; ^bDepartamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid, España.

RESUMEN

En los últimos años, se ha producido un aumento en la oferta de cursos de español dirigidos a personas refugiadas y desplazadas, lo que a su vez ha generado un crecimiento en las investigaciones sobre la enseñanza del español a estos colectivos. Con el objetivo de contribuir a un mejor conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje del español en estos contextos, este artículo ofrece una revisión de alcance sobre las experiencias de enseñanza de español a personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo, el perfil del alumnado y del profesorado y el tipo de materiales que se utilizan conforme se reportan en la investigación especializada. Los resultados destacan el papel de las organizaciones no gubernamentales en la enseñanza del español a estos colectivos e indican problemas como la ausencia de un currículum especializado, el absentismo o la falta de investigaciones que analicen la adquisición del español por quienes se incorporan a la enseñanza reglada.

ABSTRACT

In recent years, there has been an increase in Spanish courses for refugees and displaced persons, leading to a growth in research on the teaching of Spanish to these groups. With the aim of contributing to a better understanding of the teaching and learning of Spanish in these contexts, this article provides a scoping review of the teaching experiences reported by specialized research, also examining the students' and teachers' profiles and the types of materials used. Results highlight the role of non-governmental organizations and charities in teaching Spanish to these groups and point out issues such as the lack of a specialized curriculum, learners' absenteeism, and the shortage of research analyzing the acquisition of Spanish by those entering formal education.

ARTICLE HISTORY

Received 15 April 2023

Accepted 23 October 2023

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del español; español como lengua de acogida; revisión de alcance; migrantes; refugiados

KEYWORDS

Spanish Language Teaching (SLT); Spanish for migrants and refugees; scoping review; migrants; refugees

1. Introducción. Migraciones y enseñanza del español

En los últimos años, se ha incrementado el número de personas en contextos de vulnerabilidad que huyen de conflictos bélicos y otras situaciones de violencia que ponen en peligro sus vidas. Según el *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022* (Mcauliffe y Triandafyllidou 2021), el número de personas refugiadas prácticamente se ha duplicado en las últimas dos décadas. En 2020, más

CONTENT Anna Tudela-Isanta  anna.tudela-isanta@open.ac.uk

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

de 26 millones de personas se encontraban en esta situación, a quienes hay que añadir aquellas que cumplen las condiciones para ser consideradas refugiadas, pero no los requisitos administrativos necesarios para demostrarlo, sumando un total de 89,4 millones de personas refugiadas en el mundo (Mcauliffe y Triandafyllidou 2021). En el caso concreto de España, durante 2022, se presentaron 118842 solicitudes de protección temporal, de las cuales solo 14235 tuvieron una resolución favorable. De estas, 6830 personas obtuvieron la condición de refugiadas y 7405 la protección subsidiaria, en total 9791 hombres y 4444 mujeres, procedentes mayoritariamente de Mali (4883), Afganistán (1535), Ucrania (1337), Siria (1297) y Colombia (658). Si sumamos los datos acumulados entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2023, tenemos 111593 solicitudes nuevas de protección temporal, una cifra similar a la de 2022, cuando aún faltan cuatro meses por computar (Ministerio del Interior 2022; 2023a).

Ante este escenario, se hace imprescindible programar la enseñanza de *lenguas de acogida*, concepto que hace referencia a la adquisición de una segunda lengua en contextos migratorios, por personas “la mayoría de las veces en situación de precariedad económica o social, que suelen proceder de ex colonias, de países con situaciones económicas más complejas que las de los países receptores (inmigrantes económicos) o de países con inestabilidad política (refugiados)” (Soto Aranda y El-Madkouri 2006, 55). A su lado, surge también la necesidad de investigar aquellos aspectos que atañen a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en estos entornos, incluyendo, entre otras, cuestiones relacionadas con la identidad, las creencias y las actitudes de los aprendientes y docentes (Darvin y Norton 2014; De Costa y Norton 2016; Rodríguez-Izquierdo, González Falcón y Goenehea Permisán 2020), los factores que influyen en la motivación y las posibles dificultades específicas a las que se enfrentan estos aprendientes (Cameron 2015; Albarraçin, Cabedo-Timmons y Delani-Barmann 2019), las políticas y enfoques que deben aplicarse en la programación de estas clases (Council of Europe 2020b), el tipo de programas disponibles y su diseño curricular o la formación docente necesaria para impartir cursos de este tipo (Colliander y Fejes 2020; Mogli, Kalbeni y Stergiou 2020).

En España, la oferta de clases de español como lengua de acogida ha sido constante desde hace varias décadas (García Parejo 1994; 2004), entre otros motivos, por el aumento de la población emigrante, refugiada y desplazada. En paralelo, se han desarrollado investigaciones que buscan analizar las particularidades que caracterizan la enseñanza del español en este contexto.

Con el objetivo de contribuir al mejor conocimiento de dichas particularidades, con especial atención a la enseñanza y el aprendizaje del español a personas refugiadas y desplazadas, nos proponemos llevar a cabo una revisión de alcance que analice qué experiencias sobre enseñanza de español a personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo se reportan en las revistas especializadas, desde la aparición de los primeros estudios empíricos a finales del siglo XX hasta la actualidad; qué características presentan los cursos que se documentan; cuál es el perfil del alumnado y de los docentes; qué enfoques pedagógicos son los más utilizados (y qué resultados producen) y qué materiales se emplean en la enseñanza y aprendizaje del español en estos contextos. La evaluación de estas cuestiones nos permitirá identificar los vacíos existentes en las prácticas y los estudios sobre este ámbito, lo que contribuirá no solo a avanzar en el conocimiento en esta área de investigación, sino también a facilitar la toma de decisiones sobre aspectos que afectan a estos cursos (por ejemplo, su duración, su formato o sus contenidos), a programar de manera estratégica y rentable la formación del profesorado que trabaja en estos entornos y, de manera general, a mejorar la experiencia de las personas refugiadas que aprenden español.

2. Estado de la cuestión

2.1. Enseñanza del español a migrantes como área de investigación

Con carácter previo, conviene aclarar que, en el ámbito de la enseñanza del español, el término *inmigrante* se ha fijado como hiperónimo (D'Ors 2002) e incluye la enseñanza de la lengua a personas *refugiadas* o *solicitantes de asilo*, entre otras. En muchas ocasiones, conviven en las aulas de español como

lengua de acogida aprendientes que pertenecen a distintos colectivos, por lo que, para analizar la enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas, resulta necesario tomar en consideración aquellos estudios referidos a la enseñanza de español a migrantes en general. Así, se evita obviar trabajos con conclusiones interesantes para el colectivo de personas refugiadas y desplazadas, si bien, como señala Miquel (1995, 243), “sería conveniente no meter en el mismo saco a los refugiados, entre los que solemos encontrar universitarios y profesionales, y a los inmigrantes económicos”.

En las últimas décadas, la enseñanza del español como lengua de acogida ha sido promovida, en España, tanto por las instituciones, con iniciativas entre las que destacan aquellas dirigidas a migrantes que se incorporan a la educación reglada (Arroyo González 2013), como por las organizaciones no gubernamentales (García Fernández et al. 2009; Díaz 2019), con propuestas más orientadas a la población adulta (Díaz 2019). Se tiene además constancia de la creación de recursos específicos para refugiados (FEDELE 2022; Instituto Cervantes 2023).

El aumento de la oferta formativa para este alumnado ha permitido a su vez el desarrollo de investigaciones sobre la enseñanza de la lengua a estos colectivos. Podría decirse que el interés por el español como lengua de acogida como campo de investigación se consolida durante los años 90 del siglo pasado, en consonancia con los avances que se producen en la enseñanza del español como lengua extranjera hacia su consolidación como disciplina autónoma (Fuertes Gutiérrez 2019). Esto se refleja, por ejemplo, en la celebración de eventos específicos sobre el español como lengua de acogida (Llorente Puerta 2018, 43-45), en la publicación de los primeros estudios empíricos sobre la didáctica y enseñanza del español a inmigrantes (Gómez Padilla 1993; García 1995; Miquel 1995; Pérez 1995; Villalba y Hernández 1995) y en la redacción, por parte de instituciones y especialistas, de pautas para docentes que desempeñan esta labor (Miquel 1995; Pérez 1995; Villalba Martínez, Hernández García y Aguirre Martínez 2001). Llorente Puerta (2018, 49) identifica cuatro etapas en la producción científica dedicada al español como lengua de acogida, vinculadas al debate público sobre la migración en España: 1) una etapa anterior a 1990, cuando dicho debate es inexistente y, en consecuencia, tan solo se documentan publicaciones sobre este tema de manera anecdótica; 2) la década de 1990, cuando se inicia el debate y surgen los primeros estudios sobre la enseñanza del español como lengua de acogida; 3) la década del 2000, en la que las investigaciones resultan más articuladas, y 4) una época de consolidación desde el 2010 hasta la actualidad. Se trata, por tanto, tal y como apunta Llorente Puerta (2018, 43), de un campo en expansión.

Las publicaciones académicas sobre enseñanza del español a personas inmigrantes y refugiadas se han llevado a cabo desde enfoques distintos: investigadores interesados en esta área de estudio firman trabajos que documentan experiencias en varios países, como Argelia, Argentina, Chile, España, México o Uruguay, con distintos objetivos, ya sea analizar materiales, presentar propuestas didácticas, evaluar la adquisición de la lengua, etc. Como consecuencia, se apoyan en marcos teóricos diversos y emplean metodologías variadas para la elaboración de estos estudios, que pueden ser cuantitativas, cualitativas o una combinación de ambas. Ante este panorama tan heterogéneo, evaluar estas contribuciones desde una perspectiva general y sistemática permite aproximarse a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje del español a este colectivo.

2.2. Revisiones de alcance sobre enseñanza de lenguas

Las revisiones de alcance, en el campo de la enseñanza de lenguas, tienen como objetivo fundamental la identificación y el análisis de las publicaciones sobre un tema para valorar la amplitud y la profundidad con la que se cubre un periodo temporal determinado y así servir de punto de partida para futuras investigaciones, políticas y prácticas educativas (Peterson et al. 2017). Frente a otro tipo de formatos, como las revisiones sistemáticas o los metaanálisis, que se elaboran con objetivos más específicos, los investigadores optan por llevar a cabo revisiones de alcance cuando se busca identificar, por ejemplo, qué áreas, dentro de un campo de investigación, merecerían una atención más detallada, qué terminología se emplea (y hasta qué punto es clara y unívoca) o cuáles son las principales corrientes de pensamiento que guían los estudios dedicados al área que se analiza (Peters et al. 2022).

Se trata, por tanto, de un procedimiento para evaluar qué aspectos resultan relevantes en un campo de investigación en un periodo de tiempo determinado, que puede servir como punto de partida para otro tipo de revisiones más especializadas. Para elaborar una revisión de alcance, ha de cumplirse un protocolo establecido que se basa en el marco diseñado por Arksey y O'Malley (2005).

En la actualidad, dentro de la enseñanza de lenguas, se documentan revisiones de alcance en contextos diversos y sobre temas variados (Stapleton y Shao 2018; Visonà y Plonsky 2019; Chong y Plonsky 2021 J; Zhang y Zhang 2022; Álvarez, Fuertes Gutiérrez y Gallardo Barbarroja 2023; Burner y Carlsen 2023; Li, Liu y Wang 2023, entre otras), pero apenas se han encontrado revisiones de alcance centradas exclusivamente en la enseñanza del español y, las que se han localizado, están relacionadas con la lengua española en el ámbito de la salud (El-Messoudi 2023; Shin *et al.* 2021). Existen, no obstante, revisiones de la literatura científica sobre la enseñanza del español como lengua de acogida, como las elaboradas por Llorente Puerta (2018), Asensio (2020) o Santos de la Rosa (2021). Sin embargo, en estos casos no se utiliza un método sistemático para seleccionar los artículos y tampoco hay una limitación de formato, ya que, por ejemplo, Llorente Puerta (2018) incluye cursos de formación, jornadas y congresos relevantes para el campo, o resultan demasiado específicas, como el trabajo de Santos de la Rosa (2021), quien revisa únicamente las normativas estatales y autonómicas para la acogida lingüística de los refugiados en edad escolar.

En este sentido, nuestra propuesta se convierte en un trabajo pionero en este campo de especialización, a partir de la cual podremos esclarecer el estado de la cuestión de la enseñanza de español como lengua de acogida, de especial importancia en el escenario global en el que nos encontramos, para ofrecer una visión completa de la situación de la disciplina y, al mismo tiempo, detectar vacíos en la investigación.

3. Metodología

La revisión de alcance se ha llevado a cabo siguiendo el protocolo propuesto por Arksey y O'Malley (2005), que plantea la aplicación de un procedimiento dividido en cinco fases: 1) identificar las preguntas de investigación iniciales, 2) identificar los estudios relevantes, 3) seleccionar los estudios, 4) esquematizar los datos y 5) resumir e informar de los resultados. Además, para garantizar que la revisión y presentación de los resultados son transparentes y replicables, se tuvo en cuenta la lista de 27 ítems propuesta por Page *et al.* (2021), recomendada para garantizar la rigurosidad de las revisiones de alcance.

3.1. Identificación de las preguntas de investigación

Tal y como sugieren Arksey y O'Malley (2005), partimos de tres preguntas de investigación para guiar nuestro estudio durante la búsqueda y selección de la bibliografía y el análisis de los resultados:

- 1) ¿Qué características definen las experiencias sobre enseñanza de español a personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo que se reportan en las revistas de especialidad?
- 2) ¿Cuál es el perfil del alumnado y de los docentes que participan en dichas experiencias?
- 3) ¿Qué materiales se utilizan en la enseñanza del español a personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo, según las publicaciones especializadas?

3.2. Identificación de los estudios relevantes

Durante la fase de localización de estudios relevantes, se elaboró un listado de palabras clave, en español y en inglés, que permitiera hacer búsquedas capaces de ofrecer una visión general de los estudios disponibles: "refugiados", "solicitantes de asilo", "inmigrantes", "inmigración", "migrantes", "migración", en combinación con "enseñanza de español", "ELE", "ELSE" y "español como lengua de acogida". Recordemos que optamos por hacer búsquedas relacionadas con personas inmigrantes

por tratarse de un término abarcador que engloba con frecuencia a las personas refugiadas y en situación de acogida.

Se consultaron las bases de datos ERIC, JSTOR, MLA, SCOPUS, Web of Science y Dialnet. Además, se utilizó Google Scholar y se hizo una búsqueda manual de referencias citadas en los artículos seleccionados para identificar otras fuentes primarias. La revisión bibliográfica tuvo lugar entre febrero y septiembre de 2023.

Además, de acuerdo con el protocolo de las revisiones de alcance (Peters *et al.* 2022), se definieron una serie de criterios de inclusión y exclusión de estudios para garantizar la pertinencia de los trabajos seleccionados. Dichos criterios aparecen explicitados en la [tabla 1](#).

Como se observa en la [tabla 1](#), en la selección se incluyeron estudios a partir de 1993, ya que es cuando se tiene constancia de la aparición del primer artículo que trata la enseñanza de ELE a personas refugiadas (Gómez Padilla 1993). En cuanto a la lengua, se tomaron en consideración trabajos redactados tanto en español como en inglés, ya que son los principales idiomas en los que se publica investigación en este campo (Lloret Cantero 2020). Con respecto al tipo de publicación, se incluyeron aquellos trabajos sometidos a revisión por pares y aparecidos en revistas y editoriales académicas. El foco fundamental de esta revisión residía en ver cómo se ha afrontado el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera y lengua de acogida a personas migrantes, refugiadas y desplazadas, no tanto la adquisición por parte de estas personas. Por ello, se descartaron estudios que no se relacionaran de manera central con la enseñanza del español y no se incluyeron artículos de adquisición, por ejemplo, estudios sobre las características del español hablado por migrantes o refugiados.

3.3. Selección de los estudios

En la búsqueda inicial, se identificaron 450 estudios por el procedimiento mencionado, si bien, tras eliminar los duplicados, se obtuvieron 397. De acuerdo con el protocolo aconsejado para las revisiones de alcance, a continuación, se analizaron sus títulos y resúmenes para determinar si los trabajos eran relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación. En esta primera revisión, se descartaron 228 investigaciones que no cumplían los criterios de inclusión. A continuación, se consultaron las versiones completas de los artículos preseleccionados y, durante este proceso, se descartaron otras 79 investigaciones. Entre los motivos de exclusión de estos trabajos, cabe mencionar que algunos de ellos se centraban en hablantes de herencia, analizaban contextos distintos de la enseñanza del español a migrantes y refugiados o no hablaban de enseñanza de español de manera específica. Tras esta última criba, se seleccionaron 85 estudios relevantes, cuya pertinencia para los objetivos de esta investigación fue verificada por ambas autoras. En la [figura 1](#) se describe con detalle el proceso de selección de estudios llevado a cabo.

3.4. Esquematización de los datos

Los 85 documentos incluidos en esta revisión de alcance responden a los siguientes tipos de publicación: la mayoría son artículos de revistas científicas (N = 75, 88,2%), si bien también se incluyen capítulos de libro (N = 9, 10,6%) y libros (N = 1, 1,2%). Gran parte de los estudios se han

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

	criterios de inclusión	criterios de exclusión
<i>Período temporal</i>	1995-2023	
<i>Lengua</i>	inglés, español	Otras lenguas
<i>Tipo de publicación</i>	Artículos en revistas especializadas, capítulos de libros, libros	Actas de congresos, TFG, TFM
<i>Tema principal del texto</i>	Estudios centrados en la enseñanza de español a refugiados e inmigrantes	Estudios centrados exclusivamente en inmigrantes, en el perfil general de las personas refugiadas o migrantes, sin ninguna mención explícita a la enseñanza de español. Estudios sobre la adquisición del español.

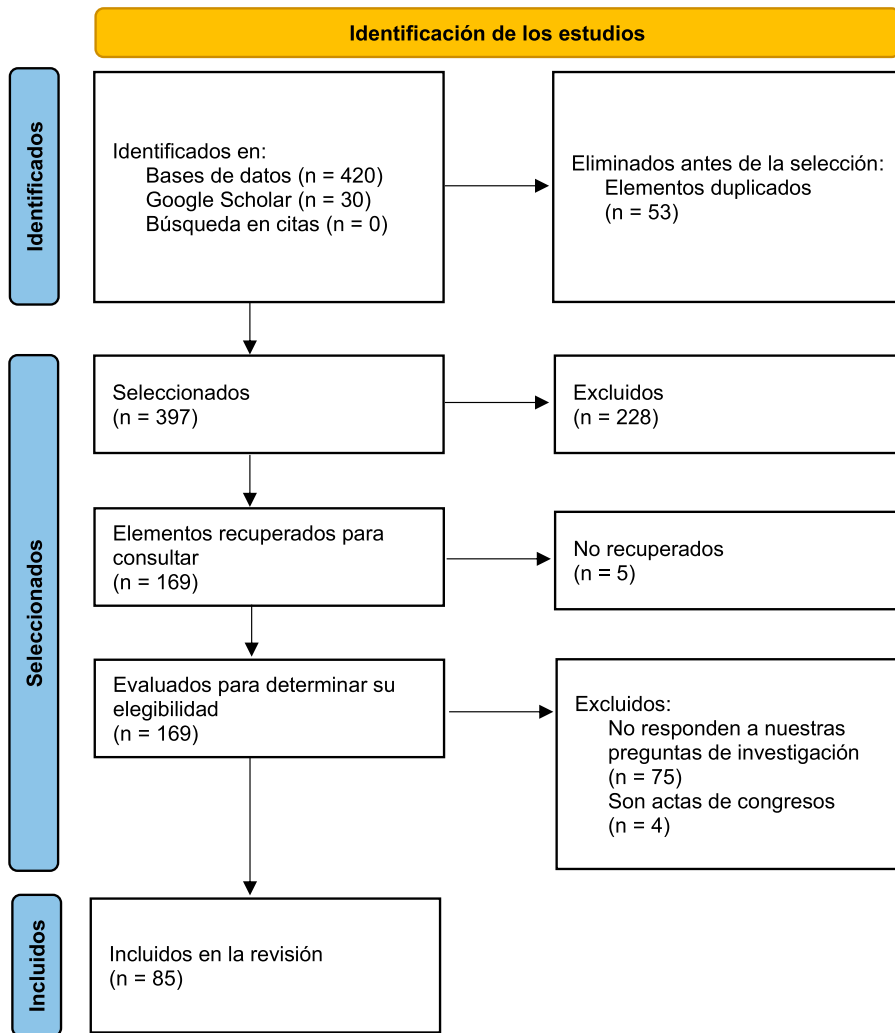


Figura 1. Mapeo del proceso de selección de los estudios. Plantilla adaptada de Page *et al.* (2021)

llevado a cabo desde instituciones de Europa (N = 75, 88,2%), mayoritariamente en España, aunque también encontramos algún ejemplo de publicaciones de Chile (N = 4, 4,7%), Argentina (N = 3, 3,5%), Uruguay (N = 2, 2,4%) y México (N = 1, 1,2%). Predominan los estudios cualitativos (N = 37, 43,5%) — que incluyen estudios de caso (N = 24, 28,2%), análisis de materiales (N = 5, 5,9%) y análisis de entrevistas y del discurso (N = 8, 9,4%)—, seguidos de las publicaciones descriptivas (N = 27, 31,7%) y otros tipos de estudios —cuantitativos (N = 12, 14,2%), multimétodos (N = 5, 5,9%) y estado de la cuestión o revisión bibliográfica (N = 4, 4,7%)—. En la *tabla 2* se resumen las principales características de la muestra.

Cabe destacar que menos de un tercio de los estudios se centran únicamente en las personas refugiadas (N = 18, 21,2%), mientras que el resto hace referencia a personas inmigrantes exclusivamente o inmigrantes y refugiados (N = 67, 78,8%). Las primeras publicaciones que se ocupan de personas refugiadas e inmigrantes aparecen a principios de los 90 y son artículos descriptivos, en los que se habla sobre el perfil de este tipo de estudiantes, los materiales, los enfoques didácticos y las características propias de la enseñanza del español en estos contextos (García 1995; Miquel 1995; Pérez 1995; Villalba y Hernández 1995). Desde 2001 a 2016, aparecen estudios de forma

Tabla 2. Estudios incluidos en la revisión de alcance

Núm.	Autores	Año	País de vinculación	Tipo de estudio	Tipo de publicación	Exclusivo refugiados
1	García Parejo	1994	España	descriptivo	artículo	no
2	Pérez	1995	España	descriptivo	artículo	no
3	García	1995	España	descriptivo	artículo	no
4	Mateo García	1995	España	estudio de caso	artículo	no
5	Miquel	1995	España	descriptivo	artículo	no
6	Villalba, Hernández	1995	España	descriptivo	artículo	no
7	Salazar García	1998	España	estudio de caso	artículo	no
8	Aguilar, Candela	1999	España	descriptivo	artículo	no
9	García	1999	España	descriptivo	artículo	no
10	Villalba, Hernández, Aguirre	2001	España	descriptivo	libro	no
11	Ambadiang	2003	España	descriptivo	artículo	no
12	García Mateos	2003	España	descriptivo	artículo	no
13	Miquel	2003	España	descriptivo	artículo	no
14	Soto, El-Madkouri	2003	España	descriptivo	artículo	no
15	Hernández, Villalba	2003	España	análisis de materiales	artículo	no
16	García Martínez	2005	España	descriptivo	artículo	no
17	Hernández, Villalba	2005	España	descriptivo	artículo	no
18	Martínez Baztán	2005	España	descriptivo	artículo	no
19	Tuts, Moreno	2005	España	descriptivo	artículo	no
20	Candela	2006	España	descriptivo	capítulo	sí
21	Cabañas Martínez	2007	España	descriptivo	artículo	no
22	Fernández	2007	España	estudio de caso	artículo	no
23	Florenzano	2007	España	estudio de caso	artículo	no
24	De la Fuente	2008	España	descriptivo	capítulo	no
25	Ruiz Fajardo	2008	España	análisis de materiales	artículo	no
26	El Madkouri Maataoui, Soto Aranda	2009	España	descriptivo	artículo	no
27	Mas, Zas	2009	España	revisión	artículo	no
28	Díaz	2010	España	análisis del discurso	artículo	no
29	Kuznetsov	2010	España	descriptivo	artículo	no
30	Merino	2010	España	entrevistas	artículo	no
31	Villalba, Hernández	2010	España	descriptivo	artículo	no
32	Fernández	2011	España	cuantitativo	artículo	no
33	Franco	2012	España	estudio de caso	artículo	no
34	Fernández Ulloa, Gómez Bragado	2013	España	estudio de caso	artículo	no
35	García Ortiz, Khraiche	2013	España	estudio de caso	artículo	sí
36	Gallego	2014	España	cuantitativo	artículo	no
37	Orellana, Gutiérrez	2014	España	descriptivo	capítulo	no
38	Jiménez Jiménez	2015	España	estudio de caso	artículo	sí
39	Herrerros	2016	España	cuantitativo	capítulo	no
40	Llorente	2016	España	estudio de caso	artículo	no
41	Nikleva, López-García	2016	España	descriptivo	artículo	no
42	Fernández López, García López	2017	España	cuantitativo	artículo	no
43	García Parejo, Ambadiang	2018	España	cuantitativo	artículo	no
44	González Moreno	2018	España	estudio de caso	capítulo	no
45	Llorente	2018	España	revisión	artículo	no
46	Mavrov, Santos	2018	España	análisis multimétodo	artículo	no
47	Nikleva	2018	España	cuantitativo	artículo	no
48	Nikleva, Jiménez Jiménez	2018	España	cuantitativo	artículo	no
49	Sosinski	2018	España	cuantitativo	artículo	no
50	Villanueva Roa, Rodrigo	2018	España, EE.UU.	análisis materiales	artículo	no
51	Young-Scholten, Kreeft Peyton	2018	Reino Unido	descriptivo	artículo	no
52	Asensio, Carmona	2019	España	cuantitativo	artículo	no
53	Casanova, Mavrou	2019	España	cuantitativo	artículo	sí
54	Cerqueiras, Luppino	2019	Argentina	estudio de caso	artículo	sí
55	Galloso Camacho	2019	España	estudio de caso	artículo	no
56	Nikleva, Contreras-Izquierdo	2019	España	cuantitativo	artículo	no
57	Nova	2019	Chile	cuantitativo	artículo	no
58	Ruiz	2019	España	descriptivo	artículo	sí

(Continued)

Tabla 2. Continued.

Núm.	Autores	Año	País de vinculación	Tipo de estudio	Tipo de publicación	Exclusivo refugiados
59	Sumonte	2019	Chile	estudio de caso	artículo	no
60	Asensio	2020	España	estado de la cuestión	artículo	sí
61	Barcena, Read, Sedano	2020	España	análisis multimétodo	artículo	sí
62	De Vasconcellos, Grundler, Piña, Torres	2020	Uruguay	estudio de caso	capítulo	no
63	Tomás	2020	España	análisis de materiales	artículo	sí
64	Villa	2020	España	estudio de caso	artículo	no
65	Castrillo, Sedano	2021	España	análisis multimétodo	artículo	sí
66	Jiménez, Arias	2021	España	análisis cualitativo y materiales	artículo	sí
67	Marrero-Aguiar	2021	España	estudio de caso	artículo	sí
68	Read, Sedano, Barcena	2021	España	análisis multimétodo	artículo	sí
69	Read, Martín-Monje	2021	España	análisis multimétodo	artículo	sí
70	Reviriego-Reinaldo	2021	España	estudio de caso	artículo	sí
71	Rubio-Scola, Tramallino	2021	Argentina	estudio de caso	artículo	no
72	Sanz Gil	2021	España	estudio de caso	artículo	sí
73	Santos de la Rosa	2021	España	revisión	artículo	sí
74	Sarmiento	2021	México	cualitativo	artículo	sí
75	Sosinski	2021	España	cualitativo	capítulo	no
76	Cruz, Nélica Abril Muruía, Arellano, Nicolás, Steeb, Brenda	2022	Argentina	estudio de caso	artículo	no
77	García Cano	2022	España	estudio de caso	artículo	no
78	González-Falcón, Gómez-Hurtado, García-Rodríguez, Coronel-Llamas	2022	España	cualitativo	artículo	no
79	Gründler	2022	Uruguay	estudio de caso	capítulo	no
80	Llorente	2022	España	descriptivo	capítulo	no
81	Rubio, Rubio	2022	Chile	estudio de caso	artículo	no
82	Toledo Vega, Cerda-Oñate, Lizasoain	2022	Chile	cualitativo	artículo	no
83	Contreras-Llave, Pastor Cesteros	2023	España	análisis de materiales	artículo	no
84	Holguín	2023	España	estudio de caso	artículo	no
85	Níkleva, García-Viñolo	2023	España, Hungría	cuantitativo	artículo	no

periódica (2-5 al año) y, a partir de 2018, es cuando las publicaciones sobre este tema se disparan; más de la mitad de la muestra seleccionada se publica desde esta fecha (N = 43, 50,6%). Esto podría relacionarse con un aumento del interés hacia el colectivo, pero también con una presión mayor para publicar en revistas y libros especializados.

4. Análisis y resultados de la revisión de alcance

RQ1. ¿Qué experiencias sobre enseñanza de español a personas refugiadas e inmigrantes se reportan en las revistas de especialidad?

Gran parte de los cursos de español reportados en el corpus se dirigen a personas refugiadas e inmigrantes adultas. La mayoría se ofrece desde organizaciones no gubernamentales y asociaciones sin ánimo de lucro, como se observa en las investigaciones que se centran en cursos organizados desde el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas con la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid (36), Accem en Asturias (40), Almería Acoge (4) u otras ONG (7, 32, 35, 46, 53, 54, 72, 74, 76, 77, 84) o centros culturales (22, 23, 28). En menor medida, los cursos están vinculados a instituciones públicas (62, 72), la educación pública (33, 38, 48, 52, 55,

78, 79) o las universidades (36, 61, 62, 65, 67, 68, 69, 72, 81). La mayoría de los estudios localizados se han llevado a cabo en el contexto español (N = 73, 84,9%), seguidos de Chile (N = 4, 4,7%), Argelia (N = 3, 3,5%), Argentina (N = 3, 3,5%), Uruguay (N = 2, 2,3%) y México (N = 1, 1,2%).

Las características de los cursos son variables, pero comparten determinados rasgos: acostumbra a ser cursos iniciales de español dirigidos a adultos, que llegan como máximo al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), con el objetivo, por tanto, de cubrir las necesidades comunicativas inmediatas de los aprendientes (5, 6, 45, 84). Todos los cursos que aparecen en la revisión de alcance son presenciales, con dos excepciones que se dirigen exclusivamente a personas refugiadas: por un lado, un MOOC creado colaborativamente entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ONG y asociaciones relacionadas con personas refugiadas (descrito en los estudios 61, 65, 67, 68, 69, 72) y, por otro, un curso organizado desde la Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay (79). En el caso de los inmigrantes y refugiados en edad escolar, hay estudios que documentan los programas específicos que se ofrecen desde la educación pública en España (37, 45, 70, 73) o los cursos de español existentes en los centros educativos para los saharauis que residen en el desierto de Tinduf (20, 38, 48).

Los cursos varían enormemente en número de estudiantes: encontramos ejemplos de clases presenciales de entre 4 y 30 alumnos (52 y 70, respectivamente). La duración de esta formación apenas se especifica: cuando sí se detalla, encontramos cursos que van desde las seis semanas (72) a los dos años (76), con una dedicación de entre una (76) y cuatro horas semanales (72).

Además, no hay un currículum homogéneo en los cursos de español para este alumnado (45), aunque sí se reporta algún caso en el que se ha intentado establecer uno, aunque sea solo a nivel de una asociación concreta, en una colaboración entre Almería Acoge y la Universidad de Almería (4). De acuerdo con la revisión de alcance, la oferta disponible combina prácticas pedagógicas variadas (35, 38,39, 59), aunque se detecta una preferencia por la metodología comunicativa (2, 6, 23, 33, 60, 66) o el aprendizaje basado en proyectos (70) con énfasis en las habilidades de los estudiantes (5, 54) y currículos orientados a conocimientos y temas funcionales (5, 23, 30, 41, 44, 45, 50, 57, 59, 60, 72, 76, 70). También se hace hincapié en la alfabetización (12, 16, 24, 52), en la atención a lo afectivo, lo emocional y la igualdad (21, 59, 62, 64, 70) y la competencia intercultural (4, 9, 24, 58, 79, 83, 84). En algún caso también se propone un enfoque anticolonial (71, 84). Algunas propuestas didácticas concretas se centran en habilidades específicas, como la fonética y la ortografía (22) o el vocabulario (23).

Aunque muchos de estos puntos coinciden con las tendencias generales actuales en enseñanza del español, apenas se documentan menciones a propuestas más innovadoras como la gamificación, el aprendizaje servicio, el posmétodo o incluso a metodologías en línea. Aparte de los cursos en línea antes mencionados, encontramos entre la bibliografía alguna propuesta que incluye la tecnología en el aula, usando wikis para desarrollar la expresión escrita (33), aplicando la gamificación (55) o trabajando con contenidos audiovisuales (83). La brecha digital entre estos alumnos también puede dificultar el uso de herramientas informáticas en el aula (49).

RQ2. ¿Cuál es el perfil del alumnado y del profesorado?

En cuanto al perfil de los aprendientes, la bibliografía analizada señala que, generalmente, tienen características heterogéneas (1, 5, 11, 12, 14, 22, 23, 30, 31, 32, 33, 35, 39, 42, 43, 45, 46, 52, 53, 57, 58, 60, 62, 63, 66, 71, 76, 79, 80, 81, 84) en referencia al nivel educativo, nivel de español, las lenguas que hablan, su edad, el tiempo de residencia en el país, el país de procedencia, sus motivaciones, sus actitudes lingüísticas, su relación con el español... Además, los estudios resaltan que se trata de un grupo de aprendientes que acostumbra a estar poco integrado socialmente en el entorno, en parte porque se encuentra en una situación de inseguridad jurídica y laboral (6).

Mientras que algunos de los cursos específicos para migrantes y refugiados se dirigen a personas de una zona concreta, sobre todo de Siria (74, 75), Marruecos (22, 39), Haití (57) o de zonas rusohablantes (30), encontramos casos de experiencias con estudiantes refugiados de distintos orígenes — China, Ucrania, Eritrea y Siria— (53), grupos con estudiantes de orígenes variados e incluso

investigaciones que se plantean las ventajas y desventajas de agrupar o no a refugiados y/o inmigrantes en el mismo curso (5, 45, 60). Hay solo un estudio (30) que compara el aprendizaje de un grupo de inmigrantes con un grupo de español general. Concretamente, analiza la disponibilidad léxica de estos estudiantes y concluye que la de los inmigrantes es más baja. Esto puede ser una consecuencia derivada de las particularidades de los cursos de español específicos para inmigrantes, de la realidad del colectivo o de una mezcla de ambos factores. No obstante, trabajos sobre la adquisición de la competencia léxica en español por migrantes destacan que hay variación dentro de este grupo (32, 36). Cabe destacar que se reportan también algunos cursos de español con fines laborales diseñados para personas inmigrantes y refugiadas (17, 24).

Las investigaciones confirman que la asistencia a clase de los aprendientes es irregular (19) y hay una falta de continuidad de los cursos. Esto se atribuye a varias causas, de acuerdo con la muestra: se podría relacionar con el hecho de que no encuentran en clase lo que necesitan (4) o con su situación de inseguridad jurídica y laboral (5, 6, 23, 37, 45, 49, 59). No obstante, solo un estudio presenta datos empíricos relacionados con el seguimiento del curso que se analiza (65) y se trata del MOOC diseñado para personas refugiadas, que obtuvo un índice de finalización del 31%, con un 98% de participantes activos (que al menos completaron una actividad) en el primer nivel y un 77% en el segundo.

Aunque se documentan pocas investigaciones específicas sobre los docentes que imparten clases de español en los cursos para personas refugiadas e inmigrantes, varios trabajos sí apuntan una falta de formación concreta para enseñar en estas situaciones (3, 5, 6, 13, 14, 27, 28, 31, 40, 41, 42, 47, 49, 53, 56, 57, 70, 72, 77, 82, 83) ya que muchas veces son voluntarios o profesorado no experto quienes se encargan de esta docencia (4, 8, 25, 27, 28, 32, 35, 37, 49, 54, 63, 64, 66, 73, 74, 77, 84), así como estudiantes becados (81). Además, hay también una falta de consciencia de las carencias en formación de los docentes que trabajan en la enseñanza del español para inmigrantes (47): en algunos casos, el único requisito para dar clases en estos ámbitos es ser hablante nativo (47), lo que se traduce en un desconocimiento de lo que implica la enseñanza (85). Quizá la falta de formación específica provoca que el profesorado se centre, tal y como indican varios estudios (5, 25, 31, 45, 48, 79), en paliar las carencias de este alumnado, en lugar de trabajar a partir de sus conocimientos y recursos. Díaz (2010), no obstante, concluye que el profesorado tiene creencias heterogéneas sobre la enseñanza de español a inmigrantes y lo relaciona con su experiencia docente previa: los docentes experimentados se identifican más con el alumnado y valoran la multiculturalidad más que los noveles (28).

RQ3. ¿Qué materiales se utilizan?

La situación relativa a los materiales para cursos destinados a personas refugiadas e inmigrantes varía según el país. En España, los artículos publicados en los 90 indican una falta de materiales específicos para este colectivo y señalan que los libros generales son poco inclusivos y tratan temas sin relevancia para el perfil de aprendientes (3, 5, 6, 15, 23, 63). Como consecuencia, en muchas ocasiones los docentes han de preparar materiales complementarios (10). No obstante, en el estudio de Hernández y Villalba (2003), se menciona que desde principios de siglo ya existen materiales específicos para inmigrantes o refugiados y los análisis de materiales para este colectivo llevados a cabo en la primera década del 2000 (15, 25, 27, 61, 66) señalan que, aunque tienen algunas limitaciones de diseño y tratan de manera heterogénea e incluso estereotipada a este colectivo, son más inclusivos en las imágenes, los ejercicios y los ejemplos. Estudios más recientes (62, 63) confirman que en los últimos años ha continuado aumentando la cantidad de materiales disponibles, si bien todavía presentan algunos de estos problemas, por ejemplo, no siempre incluyen la diversidad y las minorías, se construyen desde la cultura que los publica o parten de conocimiento cultural no compartido (58, 63), lo que significa que en ocasiones el profesorado todavía debe complementarlos.

Algunos estudios destacan además la labor de los docentes como autores de materiales (37, 63) y explican que comparten sus prácticas, experiencias y materiales en encuentros, jornadas e internet. Un ejemplo paradigmático de colaboración en la creación de materiales se concreta en el MOOC mencionado con anterioridad, un proyecto colaborativo entre una universidad, asociaciones de

refugiados y personas refugiadas que también ha resultado fructífero en la diseminación de sus resultados, en forma de varias publicaciones incluidas en esta revisión (61, 65, 67, 68, 69 y 73) o en los materiales llevados a cabo entre Almería Acoge y la Universidad de Almería (4).

Otros trabajos reportan la escasez de materiales existentes en diversas regiones del mundo que habla español para enseñar la lengua a este colectivo: Vasconcellos *et al.* (2020) indican que en Uruguay se han adaptado los materiales europeos y, en los estudios llevados a cabo en Argelia, Argentina y Chile, se denuncia la falta de materiales específicos (20, 40, 57, 71, 82). Sin embargo, en un curso impartido en Buenos Aires, se usaron materiales propios (76). Con respecto a la evaluación, se reportan pocos casos que reflexionen sobre los procedimientos más adecuados para medir la competencia en español de estos aprendientes (18).

En todos los contextos analizados en el corpus, se apunta que la mayoría de los materiales y cursos utilizan métodos comunicativos y están enfocados a la acción, con textos verosímiles y relevantes para las personas inmigrantes y refugiadas (3, 5, 6, 10, 15, 25, 31, 35, 37, 40, 41, 53, 54, 55, 59, 62, 64, 69). Además, también incorporan información cultural del país de acogida (3, 5, 23, 37, 62) o del de los propios estudiantes (76).

5. Discusión

5.1. Alumnado, profesorado y materiales en el español como lengua de acogida: heterogeneidad, carencias y compromiso

Las experiencias que se recogen en la bibliografía especializada son, en su mayoría, cursos impulsados desde ONG, asociaciones sin ánimo de lucro e instituciones públicas. Es de esperar que las condiciones económicas de los estudiantes de estos perfiles no siempre garanticen el acceso a cursos de pago (Hernández y Villalba 2003), lo que no sería rentable para organizaciones y empresas educativas, como academias o centros de enseñanza privados. Sin embargo, llama la atención la escasez de investigaciones sobre cursos impartidos por las instituciones públicas y surge la pregunta de si esta escasez se debe a que apenas existen cursos ofertados desde estos organismos o si resulta complicado acceder a ellos y sus participantes y, por este motivo, no se investigan.

Los cursos abarcan niveles iniciales de español para cubrir necesidades comunicativas funcionales (Gómez Padilla 1993, Miquel 1995, Kuznetsov 2010, Llorente 2018, Nova 2019, Sumonte 2019, Asensio 2020, Sanz Gil 2021, Cruz *et al.* 2022, Gründler 2022), así como el español con fines laborales (Hernández y Villalba 2005, Fuente 2008) y, en general, la formación ofrecida a este colectivo llega solo hasta el nivel B1, cuando el aprendiente de una lengua se convierte en usuario independiente (Council of Europe 2020a), lo que le permite desenvolverse en la mayoría de situaciones habituales, por lo que es posible que las instituciones organizadoras de estas formaciones entiendan que les capacita para iniciarse con éxito en entornos laborales y sociales. Además, si dichas necesidades básicas se hallan cubiertas, los aprendientes pueden incorporarse a cursos de español general para seguir desarrollando su competencia, si bien deben contar con las condiciones laborales y económicas adecuadas: sería relevante medir cuántos aprendientes de este colectivo continúan estudiando español formalmente una vez finalizados los cursos de nivel inicial.

Excepto en algunos casos, se detecta la ausencia, en los cursos analizados, de propuestas pedagógicas actuales como el posmétodo, el uso de la tecnología o la gamificación. Por un lado, puede ser que no se cuente con los recursos para aplicar propuestas más innovadoras y, por otro, debe considerarse el perfil docente de los cursos de español para personas inmigrantes y refugiadas, en muchas ocasiones sin experiencia y sin conocimientos sobre didáctica del español. Tampoco se puede obviar la brecha digital en este tipo de estudiantado (Sosinski 2018). Además, en la educación primaria en España es frecuente que los profesores con menos experiencia o que no dan asignaturas de lenguas se encarguen de impartir estas clases (Pastor 1998, Boussif 2019).

Estas carencias no solo afectan al enfoque empleado en la docencia, sino también a la gestión de la multiculturalidad y el multilingüismo en el aula (Díaz 2010). La falta de formación específica

constituye un tema recurrente en nuestro corpus, desde los años 90 hasta la actualidad (García 1995; Miquel 1995; Villalba y Hernández 1995; Soto y El Madkouri 2003; Mas y Zas 2009; Díaz 2010; Villalba y Hernández 2010; Llorente 2016; Casanova y Mavrou 2019; Nova 2019; Reviriego-Reinaldo 2021; Sanz Gil 2021; García Cano 2022), lo que quiere decir que, aunque en España en los últimos años se han impulsado másteres y especializaciones dedicados a la enseñanza de español a inmigrantes (Llorente Puerta 2018), todavía no cubren las necesidades formativas del ámbito. De hecho, Níkleva y Contreras-Izquierdo (2019, 512) apuntan que hay un “desajuste existente entre la formación de los futuros docentes [de español para inmigrantes] y la demanda laboral o la realidad laboral”. Lo que no explican los estudios es por qué se encarga la docencia en estos cursos a profesorado sin experiencia: quizá tenga que ver con que se trata, en numerosas ocasiones, de un trabajo no remunerado de carácter voluntario.

La revisión de alcance indica que los aprendientes de los cursos de español para personas refugiadas e inmigrantes tienen características heterogéneas. Incluso en las experiencias reportadas de grupos que comparten país de origen o lengua inicial, se destaca la gran diversidad de los estudiantes (Fernández 2007; Kuznetsov 2010; Herreros 2016; Nova 2019; Santos de la Rosa 2021; Sarmiento 2021). Una consecuencia de esta gran diversidad es la imposibilidad de diseñar materiales que engloben todos los perfiles de personas que asisten a estas clases. Esta situación no difiere en absoluto de lo que ocurre en las aulas de español general (Tomlinson 2014), si bien, en el caso de las personas involucradas en procesos migratorios, existe en la actualidad, como se ha visto, un debate entre los investigadores sobre la idoneidad de integrar en un mismo curso a inmigrantes, personas refugiadas, desplazadas, etc., debido a las necesidades específicas de cada grupo (Díaz 2010). Para atender a dichas necesidades, y ante la ausencia de un currículum específico diseñado para este colectivo, las investigaciones documentan que los docentes complementan los manuales con materiales propios adaptados a las especificidades de los grupos e individuos con qué trabajan. De hecho, y a pesar de la falta de formación de estos docentes, resulta incuestionable su nivel de compromiso y su contribución a la enseñanza de español como lengua de acogida (Níkleva 2018). Por otra parte, apenas se conoce en qué consisten los materiales complementarios que diseñan estos docentes, que, para el colectivo residente en España, deberían incluir aspectos como el acceso al sistema sanitario y a la seguridad social, el pago de los diferentes tratamientos médicos, el funcionamiento del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), la solicitud de la tarjeta de demandante de empleo, las etapas educativas, la matriculación en centros de enseñanza, las actividades extracurriculares, las ayudas a la vivienda o la atención a la dependencia, entre otras temáticas.

Con respecto a manuales para el estudio de español, podemos destacar el que comparte en abierto el Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social del Ayuntamiento de Madrid, *Tejiendo el español* (Delgado *et al.* 2020), y el *Cuaderno de español práctico para inmigrantes* (Fundación Iberoamérica Europa 2016). Por último, cabe mencionar también la aparición de recursos para la enseñanza de español a personas ucranianas que, desde 2022, se han creado y compartido desde diferentes universidades e instituciones, entre muchas otras, la Universidad de Extremadura, la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha y la del Principado de Asturias.

A pesar de que los cursos en línea representan una minoría de las experiencias documentadas en la bibliografía especializada, sí hay propuestas, así como una gran variedad de materiales y recursos docentes de español para refugiados e inmigrantes. En este sentido, cabe destacar el blog “Español para inmigrantes y refugiados” (Español para inmigrantes y refugiados 2009) que está en activo desde mayo de 2009. Si bien no siempre es posible ofrecer enseñanza en línea (por los requisitos básicos para el profesorado, el alumnado y las organizaciones), esta permite que los refugiados o migrantes aprendan la lengua antes de llegar al país de acogida y ofrece más flexibilidad a un colectivo que se encuentra en situaciones inestables que, tal y como se ha visto, dificultan seguir un curso síncrono presencial. De hecho, el MOOC presentado en la revisión de alcance, en línea y asíncrono, tuvo un gran seguimiento: el 31% de los inscritos lo completaron, un porcentaje muy alto si tenemos en cuenta que, en general, la tasa de finalización de los MOOC está entre el 7 y el 10% (Gütl *et al.* 2014; Fu *et al.* 2021). Teniendo en cuenta esta experiencia exitosa, podrían desarrollarse más

cursos de este tipo, mediante colaboraciones entre varios países e instituciones. Además, la ampliación de la formación en línea podría también contribuir a evitar el absentismo y el abandono de los cursos al que se refieren con frecuencia los estudios analizados, ya que este formato permite que los estudiantes organicen su proceso de aprendizaje y les da la posibilidad de avanzar según sus propias necesidades y realidades. Sin embargo, hay que considerar también que los cursos presenciales representan una oportunidad para integrarse a un alumnado que también se caracteriza en ocasiones por su situación de exclusión social o aislamiento.

5.2. Logros, carencias y oportunidades en la investigación sobre el español como lengua de acogida

En los últimos años, ha aumentado el número de personas refugiadas y solicitantes de asilo y, para facilitarles la relocalización, se han propuesto iniciativas que incluyen cursos de español. En paralelo, hemos comprobado que, desde la década de los 90 del siglo pasado, se lleva a cabo investigación centrada en el aprendizaje/enseñanza de español como lengua de acogida. Sin embargo, apenas existen estudios dedicados exclusivamente a la enseñanza del español a personas refugiadas y solicitantes de asilo. Tanto es así que una búsqueda en un portal especializado y accesible como Google Scholar, el 28 de agosto de 2023, con las palabras clave “español para refugiados”, se obtienen 23 resultados. En cambio, “español para inmigrantes” devuelve 2330 resultados, lo que en parte se justifica por el empleo de *inmigrantes* como etiquetas genéricas. Esta tendencia se ha visto reflejada, también, en nuestra revisión de alcance. De los 85 ítems considerados, menos de una cuarta parte (21,2%) se centran en personas refugiadas de forma exclusiva. Esto se puede relacionar con el difícil acceso a la población de estudio y la falta de contacto con el profesorado de este tipo de cursos, pero también con la dificultad de conseguir la Determinación de la Condición de Refugiado. Si nos fijamos en el caso de España, por ejemplo, en 2022, el 59,5% de las solicitudes de asilo se resolvieron negativamente (Ministerio del Interior 2023b). Por lo tanto, el número de personas que reciben el estatus de refugiado no necesariamente recoge la totalidad de las que han tenido que huir de sus países por miedo a la persecución.

Las publicaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de ELE para personas refugiadas e inmigrantes se concentran en los últimos años: el 50,6% del corpus corresponde a trabajos publicados a partir de 2018, tras la publicación de la última revisión bibliográfica sobre este tema de la que se tiene constancia (Llorente Puerta 2018), lo que confirma que se trata de un área en auge.

Gran parte de la bibliografía revisada se centra en propuestas promovidas en España o desde instituciones españolas, como los estudios sobre el español en Argelia llevados a cabo por investigadores de centros de Murcia y Granada (Candela 2006; Jiménez Jiménez 2015; Níkleva y Jiménez Jiménez 2018). La preponderancia de estudios publicados en España implica que necesariamente se ofrece una visión incompleta de la enseñanza del español para personas refugiadas e inmigrantes en el mundo que habla español: las voces del sur global representan menos del 20% de la bibliografía incluida en la revisión de alcance. Esto puede deberse a una limitación en el procedimiento de búsqueda de publicaciones, ya que las bases de datos consultadas son norteamericanas y europeas y puede haber una sobrerrepresentación de las referencias escritas desde instituciones de estas zonas geográficas. A eso hay que sumarle las limitaciones económicas con las que se encuentran las universidades del sur global para impulsar la investigación y las publicaciones, lo que puede suponer que la producción científica en el ámbito resulte menor (Ciocca y Delgado 2017; QS 2022).

Uno de los vacíos de investigación detectados en la bibliografía revisada reside en que la mayoría de los estudios reportados en esta revisión de alcance se han llevado a cabo en cursos impartidos por ONG u otras asociaciones sin ánimo de lucro. Cabe resaltar la poca investigación dedicada a la enseñanza reglada y, en concreto, a la población escolar, un grupo muy relevante a nivel estratégico y al que se dedican financiación y recursos públicos. Además, teniendo en cuenta que en los últimos años se ha incrementado la formación especializada en enseñanza del español como lengua de acogida, sería interesante definir un currículo común, que aborde los objetivos y contenidos

principales de la enseñanza del español a refugiados. Sería deseable también que estas especializaciones traten la interculturalidad, así como las características y necesidades propias de estos grupos, su heterogeneidad y vulnerabilidad. Un aspecto importante sobre el que inciden varias publicaciones es el absentismo, característica que coincide con investigaciones de otro tipo de aprendientes, como los matriculados en cursos en línea. Sin embargo, no se aportan soluciones para paliarlo, lo que sería necesario.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta revisión de alcance contribuyen al diálogo entre la teoría y la práctica de la enseñanza de español a personas inmigrantes, refugiadas y solicitantes de asilo, ofreciendo una visión global de las investigaciones sobre este ámbito gracias a la que hemos podido acotar las características esenciales de los cursos impartidos en estos entornos. Como limitación de este estudio, cabe anotar que las bases de datos consultadas devuelven, en su mayoría, resultados correspondientes a publicaciones europeas y, en concreto, de instituciones españolas, dejando fuera investigaciones y proyectos de otras zonas hispanohablantes. Por esta razón, ampliar la búsqueda para tratar de incluir estudios procedentes de otras regiones nos ofrecería una visión más completa y diversa de la situación actual, desde distintos países y aproximaciones.

Se observa que apenas existe producción científica centrada únicamente en aprendientes refugiados, lo que nos ha impedido acotar la revisión solo a experiencias de enseñanza de español como lengua de acogida para estas personas. Si bien en los últimos años se detecta la tendencia de estudiar exclusivamente a este colectivo y no tratarlos siempre dentro del grupo “inmigrantes y refugiados”, existe poca información sobre cómo las características propias de los refugiados inciden en su proceso de aprendizaje del español. En este sentido, proponemos que se exploren investigaciones en las que los refugiados sean el centro del proceso, con entrevistas o cuestionarios *ad hoc* que nos permitan saber cómo valoran los cursos y los materiales. Además, la mayor parte de las investigaciones presentan situaciones concretas (estudios de caso) que no permiten una visión global de la situación de la enseñanza del español a personas refugiadas, para lo que se necesitan más investigaciones dirigidas de manera específica a este colectivo.

ORCID

Anna Tudela-Isanta  <http://orcid.org/0000-0002-4379-706X>

Olvido Andújar-Molina  <http://orcid.org/0000-0003-2817-9455>

Referencias

- Aguilar, V. y P. Candela. 1999. “La enseñanza del español y el árabe a niños inmigrantes magrebies”. *Anales de Historia Contemporánea* (15): 197–208.
- Albarracín, J., G. Cabedo-Timmons y G. Delany-Barmann. 2019. “Factors Shaping Second Language Acquisition Among Adult Mexican Immigrants in Rural Immigrant Destinations”. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 41 (1): 85–102.
- Álvarez, I., M. Fuertes Gutiérrez y M. Gallardo Barbarroja. 2023. “Team Teaching in Languages: a Scoping Review of Approaches and Practices in Higher Education”. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1–19. <https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2229798>
- Ambadiang, T. 2003. “Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje del español LE: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos”. *Carabela* 53: 81–103.
- Arksey, H., y L. O'Malley. 2005. “Scoping studies: Towards a Methodological Framework”. *International Journal of Social Research Methodology* 8 (1): 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Arroyo González, M. J. 2013. “La enseñanza del español al alumnado inmigrante: análisis de los principales programas en el contexto escolar”. *Revista Educación y Futuro Digital* 7: 70–92.
- Asensio, M. I. 2020. “Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas”. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios* 10 (2): 78–101. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>.
- Asensio, M. I. y J. P. Carmona. 2019. “Exploratory Research for the Improvement of the Teaching of Spanish as a Second Language in a Spanish Public Center”. *Languages* 4 (4): 95. <https://doi.org/10.3390/languages4040095>

- Barcena, E., T. Read y B. Sedano. 2020. "An Approximation to Inclusive Language in LMOOCs Based on Appraisal Theory". *Open Linguistics* 6 (1): 38–67. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003>.
- Boussif, I. 2019. "La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 33 (2): 81–94. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Burner, T. y C. Carlsen. 2023. "Teachers' Multilingual Beliefs and Practices in English Classrooms: A Scoping Review". *Review of Education* 11. <https://doi.org/10.1002/rev3.3407>
- Cabañas Martínez, M. J. 2007. "El factor afectivo y la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares". *Interlingüística* 17: 220–229.
- Cameron, D. 2015. "'In New Zealand I feel more confidence': The Role of Context in the Willingness to Communicate (WTC) of Migrant Iranian English Language Learners". *International Journal of English Studies* 15 (2): 61–80. <https://doi.org/10.6018/ijes/2015/2/202981>
- Candela, P. 2006. "El español en los campamentos de refugiados saharauis (Tinduf, Argelia)". En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario 2006–2007*, ed. J.M. Serrano, 48–52. Madrid: Instituto Cervantes.
- Casanova, M. e I. Mavrou. 2019. "Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional". *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas* 13 (26): 31–50. <https://doi.org/10.26378/rmlael1326316>
- Castrillo, M. D. y B. Sedano. 2021. "Joining Forces Toward Social Inclusion: Language MOOC Design for Refugees and Migrants through the Lens of Maker Culture". *Calico Journal* 38 (1): 79–102. <https://doi.org/10.1558/cj.40900>
- Cerqueiras, V. y S. Luppino. 2019. "La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada". *Letras* 79: 62–86.
- Chong S.W. y L. Plonsky. 2021. "A Primer on Qualitative Research Synthesis in TESOL". *TESOL Quarterly* 55: 1024–1034.
- Ciocca, D. R. y G. Delgado. 2017. "The Reality of Scientific Research in Latin America: an Insider's Perspective". *Cell Stress Chaperones* 22 (6): 847–852. <https://doi.org/10.1007%2Fs12192-017-0815-8>
- Colliander, H. y A. Fejes. 2020. "The Re-Emergence of Suggestopedia: Teaching a Second Language to Adult Migrants in Sweden". *Language, Culture and Curriculum* 34 (1): 51–64. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1767643>
- Contreras-Llave, N. y S. Pastor Cesteros. 2023. "Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión". *Porta Linguarum* 6 (Extra): 53–68.
- Council of Europe. 2020a. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Council of Europe. 2020b. *Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Cruz, N., N. Arellano, B. Steeb y M. Brito. 2022. "Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)". *Lengua y Migración* 14 (1): 145–173. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1050>.
- Darvin, R. y B. Norton. 2014. "Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling". *Education Matters: The Journal of Teaching and Learning* 2 (1): 55–66.
- De Costa, P. y B. Norton. 2016. "Identity in language learning and teaching". En *The Routledge Handbook of Language and Identity*, ed. S. Preece, 586–601. Londres: Routledge.
- Delgado, C., B. García-Rosell, P. Melón y F. J. Sánchez. 2020. *Tejiendo el español 1, nivel A1*. Madrid: La Rueda Asociación.
- Díaz, H. I. 2010. "Creencias de las profesoras de la Fundación Íntegramente. Un primer acercamiento al contexto socio-cultural de la enseñanza de castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3 (1): 19–32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.216>
- Díaz, M. 2019. "Listado de ONGs que ayudan a los extranjeros en España". *Máchelín Díaz, abogada de extranjería* (blog), 12 de diciembre. <https://www.machelindiaz.com/listado-de-ongs-que-ayudan-a-los-extranjeros-en-espana/>.
- D'Ors, I. 2002. "Consideraciones en torno a las nociones de emigración / inmigración y emigrante / inmigrante". *Estudis romànics* 24: 91–102.
- El-Madkouri Maataoui, M. y B. Soto Aranda. 2009. "Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España". *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 2: 3–37.
- El-Messoudi, Y., M. Lillo-Crespo y J. Leyva-Moral. 2023. "Exploring the education in cultural competence and transcultural care in Spanish for nurses and future nurses: a scoping review and gap analysis". *BMC Nursing* 22 (320). <https://doi.org/10.1186/s12912-023-01483-7>.
- Español para inmigrantes y refugiados. 2009. *Español para inmigrantes y refugiados* (blog). <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>
- FEDELE. 2022. "Clases gratuitas de español a refugiados ucranianos". Málaga: FEDELE. <https://fedele.org/clases-gratuitas-de-espanol-a-refugiados-ucranianos/>
- Fernández, P. 2007. "Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera* 11: 1–53.
- García Fernández et al. 2009. *Las aulas de enlace a examen: ¿espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.
- Fernández, P. V. 2011. "Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad". *Lengua y migración* 3 (2): 83–105.

- Fernández López, M. C. y P. García López. 2017. "La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: Instrumentos para su análisis". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 11 (23): 73–91.
- Fernández Ulloa, T. y P. Gómez Bragado. 2013. "El programa Malted: una propuesta didáctica para enseñar español a inmigrantes en la escuela primaria en España". *Actualidades Investigativas en Educación* 13 (2): 54–86.
- Florenzano, M. 2007. "El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera* 10.
- Franco, V. 2012. "'Trabajamos juntos': un espacio de escritura colaborativa para el alumnado inmigrante". *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera* 24: 1–26.
- Fu, Q., Z. Gao, J. Zhou e Y. Zheng. 2021. "CLSA: A Novel Deep Learning Model for MOOC Dropout Prediction". *Computers & Electrical Engineering* 94. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107315>.
- Fuente, M. de la. 2008. "Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas". En *Manual sobre comunicación e inmigración*, eds. A. M. Bañón y J. Fornieles, 121–135. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa.
- Fuertes Gutiérrez, M. 2019. "Español como segunda lengua y como lengua extranjera". En *Manual de lingüística española*, ed. E. Ridruejo, 657–684. Berlín: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110362084-025>
- Fundación Iberoamérica Europa. 2016. *Cuaderno de español práctico para inmigrantes*. Madrid: Fundación Iberoamérica Europa.
- Gallego, D. J. 2014. "Léxico disponible de 82 inmigrantes estudiantes de español en la ciudad de Alcalça de Henares". *Lengua y migración* 6 (2): 95–123.
- Galloso Camacho, M. V. 2019. "Taller sobre el diccionario en la enseñanza del español a estudiantes inmigrantes de ESO onubenses". *La investigación en lexicografía hoy (Volumen I): Diccionarios bilingües, lingüística y uso del diccionario*, eds. C. Calvo Rigual y F. Roblens i Sabater, 237–250. Universitat de València: Servei de Publicacions.
- García, P. 1995. "La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España". *Didáctica. Lengua y Literatura* 7: 393–396.
- García, P. 1999. "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes". *Carabela* 45: 107–119.
- García Cano, P. M. 2022. "Metodología de atención a inmigrantes y refugiados políticos en instituciones de enseñanza no reglada de EL/2". *Recursos para el aula de español: investigación y enseñanza* 1 (2): 30–72. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.1844>.
- García Martínez, I. 2005. "Intervención con Inmigrantes magrebíes adultos no alfabetizados en su lengua materna". *Glosas didácticas* 15: 59–64.
- García Mateos, C. 2003. "Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas". *Carabela* 53: 105–131.
- García Ortiz, E. M. y V. Khraiche. 2013. "Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea. Inmigrantes refugiados". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 13.
- García Parejo, I. 1994. "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez e I. Santos, 1259–1277. Madrid: SGEL.
- García Parejo, I. 2004. "Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la educación de personas adultas". *Carabela* 53: 45–64.
- García Parejo, I. y T. Ambadiang. 2018. "La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones: la importancia de las biografías lingüísticas". *Doblele* 4 (1): 22–40.
- Gómez Padilla, M. 1993. "La enseñanza del español como segunda lengua en un grupo de refugiados bosnios" *Símpoio Didáctica de Lenguas y Culturas*: 529–534.
- González-Falcón, I., I. Gómez-Hurtado, M. P. García-Rodríguez y J. M. Coronel-Llamas. 2022. "El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes". *Psicoperspectivas* 21 (1): 71–80.
- González Moreno, J. 2018. "La enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos inmigrantes no hispanohablantes de educación primaria en la Región de Murcia: Una innovación para atender a la diversidad". *Estudios y propuestas de innovación para el aula de Educación Primaria*, eds. R. A. Rodríguez Pérez, P. Miralles Martínez y C. J. Gómez Carrasco, 159–172. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Gründler, V. 2022. "Español como L2 en Educación Media". En *Foro de Lenguas de ANEP. Decimoquinto aniversario*, ed. R. Silva, J. A. Gabito Zóboli, D. A. Graziano Marotta, J. Pérez y Ó. A. Pedrozo Cabrera, 22–33. Montevideo: ANEP.
- Gütl, C., R. H. Rizzardini, V. Chang y M. Morales. 2014. "Attrition in MOOC: Lessons Learned from Drop-Out Students". *Learning Technology for Education in Cloud. MOOC and Big Data*, eds. L. Uden, J. Sinclair, Y.-H. Tao y D. Liberona, 37–48. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10671-7_4
- Hernández, M. T. y F. Villalba. 2003. "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) y la alfabetización de inmigrantes". *Carabela* 53: 133–160.
- Hernández García, M. T. y F. Villalba Martínez. 2005. "La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes". *Glosas didácticas* 15: 74–83.
- Herreros, M. 2016. "Disponibilidad léxica oral en inmigrantes de origen marroquí. Análisis sociolingüístico en torno a las variables sexo, edad y años de residencia en España". En *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*, eds. N. Domínguez, C. Fernández y J. L. García, 129–146. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Holguín, D. P. 2023. "De los debates globales a las prácticas locales: pedagogías emergentes para el fomento de la interculturalidad en el aula de español para adultos migrantes". *Language and Intercultural Communication* 23 (1): 69–87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Instituto Cervantes. 2023. "El Instituto Cervantes y ACNUR firman el primer acuerdo para colaborar en la enseñanza de español a refugiados". Madrid: Instituto Cervantes. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/sala-prensa/notas-prensa/instituto-cervantes-acnur-firman-primer-acuerdo-colaborar>
- Jiménez, M. y B. Arias. 2021. "El uso de imágenes en el aula de lengua extranjera para personas refugiadas: análisis de materiales y perspectiva de los docentes". *Lengua y migración* 13 (1): 133–156. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.1.2021.1368>
- Jiménez Jiménez, A. 2015. "Enseñar español sin recursos materiales. El caso de los refugiados saharauis". *Educatio Siglo XXI* 33 (2): 79–104. <https://doi.org/10.6018/j/232701>
- Kuznetsov, G. 2010. "Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza - aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España". *marcoELE* 11: 1–14.
- Li, C., B. Liu y X. Wang. 2023. "A Scoping Review of Research on Language in Second Language Education". *Heliyon* 9 (5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16300>
- Llorente, M. J. 2016. "La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua". *Foro de profesores de E/LE* 12: 1371–1346.
- Llorente, M. J. 2018. "25 años del español (L2) para inmigrantes". *Boletín de ASELE* 58: 43–64.
- Llorente, M. J. 2022. "La enseñanza del español para personas inmigrantes y refugiadas". En *La enseñanza de español para fines específicos*, ed. A. Centellas 141–172. Madrid: enClave-ELE.
- Lloret Cantero, J. 2020. *Repertorio, análisis y difusión de las publicaciones periódicas en línea especializadas en español como lengua extranjera (ELE)*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu i Fabra (España).
- Marrero-Aguilar, V. 2021. "Pronunciation Improvement in MOOCs: an Unavoidable Challenge". *Lengua y migración* 13 (2): 149–170.
- Martínez Baztán, A. 2005. "Consideraciones sobre la evaluación del español como lengua de personas inmigradas adultas". *Glosas Didácticas* 15: 114–121.
- Mas, I. y L. Zas. 2009. "El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados". *Segundas lenguas e inmigración en red* 2: 90–103.
- Mateo García, M. 1995. "Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas". *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 3: 177–127.
- Mavrov, I. y Ó. Santos. 2018. "Factores determinantes de las competencias oral y lingüística en ELE de un grupo de inmigrantes nativos de rumano y portugués". *Lengua y migración* 10 (2): 137–163.
- Mcauliffe, M. y A. Triandafyllidou. 2021. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Ginebra: Organización internacional para las migraciones (OIM). Ginebra: IOM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>
- Merino, E. 2010. "Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos". *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3 (1): 70–87.
- Ministerio del Interior. 2022. *AVANCE de datos de protección internacional, aplicación del Reglamento de Dublín y reconocimiento del estatuto de apátrida*. Madrid: Ministerio del Interior. https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/Proteccion-Internacional/Avance_trimestral_datos_proteccion_internacional_2022_12_31.pdf
- Ministerio del Interior. 2023a. *AVANCE de solicitudes y propuestas de resolución de protección internacional. Datos provisionales acumulados entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2023*. Madrid: Ministerio del Interior. https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/servicios-al-ciudadano/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/Proteccion-Internacional/Avance_mensual_proteccion_internacional-2023_08_31.pdf
- Ministerio del Interior. 2023b. *Datos e información estadística*. Madrid: Ministerio del Interior. <https://www.interior.gob.es/opencms/es/servicios-al-ciudadano/tramites-y-gestiones/oficina-de-asilo-y-refugio/datos-e-informacion-estadistica/>
- Miquel, L. 1995. "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y Literatura* 7: 241–270.
- Miquel, L. 2003. "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes". *Carabela* 53: 5–24.
- Mogli, M., S. Kalbeni y L. Stergiou. 2020. "The Teacher is not a Magician: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education". *International e-Journal of Educational Studies* 4 (7): 42–55. <http://doi.org/10.31458/iej.605255>.
- Nikleva, D. G. 2018. "Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico". *Doble: revista de lengua y literatura* 4: 159–175.
- Nikleva, D. G. y N. M. Contreras-Izquierdo. 2019. "La formación de estudiantes universitarios para enseñar el español como segunda lengua a alumnos inmigrantes en España". *Revista ssignos* 103: 496–519.
- Nikleva, D. G. y M. García-Viñolo. 2023. "La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos". *Onomázein* 60: 167–188.

- Níkleva, D. G. y A. Jiménez. 2018. "La formación del profesorado de español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia) y el Instituto Cervantes". *Cuadernos del Profesorado* 22: 15–27.
- Níkleva, D. G. y M. P. López-García. 2016. "Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales". *Espiral. Cuadernos del profesorado* 9 (19): 31–43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1003>
- Nova, D. 2019. "Contents, communicational needs and learner expectations: a study of SSL in Haitian immigrants". *Journal of Language and Cultural Education* 7 (3): 35–57.
- Orellana, V. y A. Gutiérrez. 2014. "Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos". En *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, eds. E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa y A. Gutiérrez, 118–142. Sevilla: Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Page, M. J., J. E. McKenzie, P. M. Bossuyt, I. Boutron, T. C. Hoffmann, C. D. Mulrow *et al.* 2021. "The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews". *BMJ* 71. <http://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Pastor, S. 1998. "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera". En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, eds. M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y T. E. Jiménez Juliá, 255–260. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Pérez, M. 1995. "Precisiones en torno a la enseñanza/aprendizaje de la gramática del español L2 para inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y literatura* 7: 333–340.
- Peters, M. D. J., C. Godfrey, P. McInerney, H. Khalil, P. Larsen, M. Palle, C. Marnie, D. Pollock, A. C. Tricco y Z. Munn. 2022. "Best practice guidance and reporting items for the development of scoping review protocols." *JBI Evidence Synthesis* 20 (4): 953–968. <https://doi.org/10.11124/JBIES-21-00242>
- Peterson, J., P. F. Pearce, L. A. Ferguson y C. A. Langford. 2017. "Understanding Scoping Reviews: Definition, Purpose, and Process". *Journal of the American Association of Nurse Practitioners* 29 (1): 12–16. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12380>
- QS. 2022. *Overcoming barriers to research at Latin American higher education institutions*. Londres: QS. <https://www.qs.com/overcoming-barriers-to-research-at-latin-american-higher-education-institutions/>
- Read, T. y E. Martín-Monje. 2021. "Mobile and Blended, please! Migrants and Refugees' Learning Choices in a Language MOOC". *The JALT CALL Journal* 17 (3): 259–246. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.500>
- Read, T., B. Sedano y E. Barcena. 2021. "Inclusive Language MOOCs". *Journal of Universal Computer Science* 27 (5): 437–449. <https://doi.org/10.3897/jucs.67932>.
- Reviriego-Reinaldo, N. 2021. "Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado". *Revista Educación* 45 (1): 367–81. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., I. González Falcón y C. Goenechea Permisán. 2020. "Teacher Beliefs and Approaches to Linguistic Diversity. Spanish as a Second Language in the Inclusion of Immigrant Students". *Teaching and Teacher Education* 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>
- Rubio-Scola, V. I. y C. P. Tramallino. 2021. "La enseñanza de español a inmigrantes: el caso de la comunidad haitiana en Rosario (Argentina) desde una perspectiva de integración regional". *Caracol* 24: 140–169.
- Rubio, M. y R. Rubio. 2022. "La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes". *Lengua y migración* 14 (1): 123–143. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.990>
- Ruiz, J. 2019. "La gestión de la diversidad en el aula de EL/2: la enseñanza a solicitantes de asilo en el programa de protección internacional". *Foro de Profesores de E/LE* (15): 223–232.
- Ruiz Fajardo, G. 2008. "Materiales didácticos: encuentra las siete diferencias". En *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes*, eds. G. Ruiz Fajardo y A. Ríos Rojas, 110–141. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía y Fundación Caja Rural del Sur.
- Salazar García, V. 1998. "La enseñanza de español a inmigrantes senegaleses: la experiencia de Adesean". *Revista de humanidades y ciencias sociales* 16: 237–252.
- Santos de la Rosa, I. 2021. "La incorporación a la enseñanza reglada de jóvenes sirios. Problemas y soluciones". *Tonos digital: Revista de estudios filológicos* 40.
- Sanz Gil, M. 2021. "LMOOC para la integración de personas desplazadas". *Anales de Filología Francesa* 29: 463–477. <https://doi.org/10.6018/analesff.483181>.
- Sarmiento, B. 2021. "‘Es porque tienen ganas de aprender’: How a Non-profit Teacher Creates a Learning Environment to Help College-Aged Syrian Displaced Students Adapt and Learn Spanish in México". En *Refugee Education across the Lifespan*, ed. D. S. Warriner, 409–427. Cambridge: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79470-5_22.
- Shin, T.M., K. Hardin, D. Johnston, E. Rajadhyaksha, L. C. Diamond, R. Chang, G. A. Martínez y P. Ortea. 2021. "Scoping Review of Textbooks for Medical Spanish Education". *Medical Science Education* 31: 1519–1527. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01333-8>.
- Sosinski, M. 2018. "Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados)". *Doblele: revista de lengua y literatura* 4 (1): 61–81.
- Sosinski, M. 2021. "Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19". *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*, ed. M. Sanz Gil, 129–141. Barcelona: Octaedro.

- Soto, B. y M. El-Madkouri. 2003. "La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma". *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 16: 5–36.
- Soto Aranda, B. y M. El-Madkouri. 2006. "La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático". *Educación y futuro* 14: 55–95.
- Stapleton, P. y S. Qing. 2018. "Research in Language Teaching over two Decades: A Retrospective of the first 20 Volumes of *Language Teaching Research*". *Language Teaching Research* 22 (3): 350–369.
- Sumonte, V., M. Friz; A. Sanhueza y K. R. Morales. 2019. "Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanohablante". *Alpha* 48: 179–183. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900048625>
- Toledo Vega, G., K. Cerda-Oñate y A. Lizasoain. 2022. "El rol de la lengua meta en la inmersión social de los inmigrantes haitianos en Chile y las creencias de los educadores acerca de la enseñanza y el aprendizaje". *Literatura y lingüística* 46: 427–442.
- Tomás, D. 2020. "El aula como espacio de acogida: exploración de los desafíos actuales sobre la enseñanza de español para personas refugiadas". *Culture and Education* 32 (4): 776–795. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122>.
- Tomlinson, C. A. 2014. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. Alexandria: ASCD.
- Tuts, M. y C. Moreno. 2005. "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes". *Glosas Didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas* 15: 5–18.
- Vasconcellos, M., V. Gründler, L. Piña y C. Torres. 2020. "Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados". En *Español lengua de integración en Uruguay*, ed. L. Masello, 55–67. Montevideo: Universidad de La República.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 1995. "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados". *Didáctica. Lengua y Literatura* 7: 425–432.
- Villalba, F. y M. T. Hernández. 2010. "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes". *MarcoELE* 10: 161–184.
- Villalba, F.; M. T. Hernández, y C. Aguirre. 2001. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Villanueva Roa, J. D. y V. Rodrigo. 2018. "La lectura en los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes" *Doblele: revista de lengua y literatura* 4: 82–107.
- Visonà M.W. y L. Plonsky. 2019. "Arabic as a Heritage Language: A Scoping Review." *International Journal of Bilingualism* 24: 599–615.
- Young-Scholten, M. y J. Kreeft Peyton. 2018. "Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización". *Doblele: revista de lengua y literatura* 4: 5–21.
- Zhang, S. y X. Zhang. 2022. "The Relationship between Vocabulary Knowledge and L2 Reading/Listening Comprehension: A Meta-Analysis". *Language Teaching Research* 26 (4): 696–725. <https://doi.org/10.1177/1362168820913998>