

LOS MATERIALES DE ESPAÑOL PARA PERSONAS REFUGIADAS Y MIGRANTES: UN ANÁLISIS DE MANUALES

Dra. Anna Tudela-Isanta

Universitat Pompeu Fabra, España

Dra. Olvido Andújar-Molina

Universidá d'Uviéu/Universidad de Oviedo, España

Resumen

Son muy pocas las investigaciones dedicadas a la enseñanza de español como lengua de acogida y, de manera concreta, a los manuales diseñados para este ámbito. Por ello, en este artículo presentamos un análisis de los manuales en acceso abierto de enseñanza de español como lengua de acogida, con la idea de responder a interrogantes tales como la estética, el formato y la estructura de estos materiales docentes; el trabajo de la competencia intercultural y el nivel de inclusión de los mismos, o las destrezas lingüísticas trabajadas. El corpus comprende nueve manuales de nivel A1 o inicial, publicados entre 1998 y 2023, en la mayoría de los casos de autoría colectiva. El análisis indica que en general los manuales se promueven desde ONG e instituciones sin ánimo de lucro, y presentan características formales muy dispares. Predominan las actividades escritas y aunque estos libros de texto son diversos en cuanto a etnia y género, no incluyen otros tipos de diversidad.

Palabras clave: *español como lengua de acogida, análisis de manuales, refugiados, migrantes, ELE/L2*

Culture Crossroads

Volume 29, 2025, <https://doi.org/10.55877/cc.vol29.645>

© Latvian Academy of Culture, Anna Tudela-Isanta,
Olvido Andújar-Molina

All Rights Reserved.

ISSN 2500-9974



SPANISH LEARNING MATERIALS FOR REFUGEES AND MIGRANTS: AN ANALYSIS OF TEXTBOOKS

Abstract

There are very few studies dedicated to the teaching of Spanish as a host language, and more specifically, to the textbooks designed for this field of education. Therefore, in this article, we carry out an analysis of open-access textbooks for teaching Spanish as a host, foreign, or second language (SFL/L2) to migrants and refugees, with the intention of addressing questions related to the aesthetics, format, and structure of these materials; the treatment of intercultural competence and their level of inclusivity; as well as the language skills they promote. The corpus consists of nine beginner-level (A1) textbooks, published between 1998 and 2023, in most cases of collective authorship. Our analysis indicates that, overall, these textbooks are primarily produced and disseminated by NGOs and non-profit institutions, and they exhibit significant variability in their formal features. The materials largely offer written activities, and while they reflect some diversity in terms of ethnicity and gender, they largely overlook other important dimensions of diversity.

Keywords: *Spanish as a host language, textbook analysis, refugees, migrants, SFL/L2*

Introducción

En los últimos años, en España se ha incrementado la llegada de personas en contextos de vulnerabilidad que huyen de conflictos bélicos y otras situaciones de violencia que ponen en peligro sus vidas. En 2024, se recibieron 167.366 solicitudes de protección temporal, aunque solo 31.255 fueron admitidas [Ministerio del Interior 2025]. De ellas, 6.355 consiguieron el estatuto de refugiado y 11.453 recibieron protección subsidiaria. La mayoría de estos refugiados procedían de países como Venezuela y Colombia, donde también se habla español, pero además llegaron muchas otras personas procedentes de países con otras lenguas de origen, como Mali, Senegal, Marruecos, Mauritania, Siria, Gambia, Pakistán, Egipto o Rusia. Como consecuencia de este escenario, ha aumentado, también, la necesidad de cursos de español como *lengua de acogida*, denominación con la que se hace referencia a la adquisición de una segunda lengua en contextos migratorios por parte de migrantes económicos o refugiados [Soto Aranda y El-Madkouri 2006: 55].

La enseñanza del español como lengua de acogida es un tema poco estudiado y con escasa presencia en las publicaciones científicas de los últimos años [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023]. Ha sido impulsada, mayoritariamente, por organizaciones sin ánimo de lucro y sustentada por personas voluntarias, en muchas ocasiones sin formación específica [Ruiz Fajardo 2008; Díaz 2010; Tomás 2020; Níkleva y

García-Viñolo 2023; Andújar-Molina y Tudela-Isanta 2024]. De esta forma, estas instituciones han desarrollado iniciativas formativas para el alumnado vulnerable y diverso que conforman las personas de este colectivo. Además, estas formaciones se han concretado en cursos dirigidos sobre todo a personas adultas y se han centrado en niveles iniciales, con priorización en enfoques comunicativos, alfabetización funcional y desarrollo de competencias prácticas para la vida cotidiana.

En las últimas dos décadas se han creado materiales de español para personas migrantes y refugiadas desde ONG, asociaciones e instituciones públicas, aunque la investigación denuncia la falta de materiales que se adapten a este perfil de alumnado [García 1995; Hernández y Villalba 2003; Tomás 2020]. Los estudios anteriores señalan que los manuales existentes tienen limitaciones, si bien son más inclusivos que los libros de texto generales de español como lengua extranjera, segunda o adicional (ELE/L2) y se adaptan mejor al perfil de aprendientes de español como lengua de acogida. Sin embargo, Tudela-Isanta y Andújar-Molina [2023] indican que, de los 85 artículos y libros que han estudiado algún aspecto de la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua de acogida, solo 5 se han centrado en los materiales, lo que representa menos del 10 %. Teniendo esto en mente, en este artículo nos proponemos analizar los manuales de español como lengua de acogida que se encuentran a día de hoy en acceso abierto, con el fin de averiguar sus características didácticas y su nivel de inclusividad.

La enseñanza de español como lengua de acogida: un estado de la cuestión

La mayoría de los cursos de enseñanza de español como lengua de acogida se ofrecen desde organizaciones no gubernamentales, asociaciones sin ánimo de lucro [Villalba y Hernández 1995; Fernández 2011; García Ortiz y Khraiche 2013; Casanova y Mavrou 2019; García Cano 2022; Holguín 2023], instituciones públicas [Sanz Gil 2021], el sistema educativo público [Franco 2012; Níkleva y Jiménez 2018; Asensio y Carmona 2019; Galloso Camacho 2019; González-Falcón et al. 2022] o universidades [Gallego 2014; Bárcena et al. 2020; Castrillo y Sedano 2021; Marrero-Aguilar 2021; Read y Martín-Monje 2021; Sanz Gil 2021], así como en centros culturales [Fernández 2007; Florenzano 2007; Díaz 2010]. Además, estos cursos están dirigidos, generalmente, a personas adultas y se centran en niveles iniciales de español. Predomina el uso de metodologías comunicativas [García Parejo 1994; Miquel 1995; Florenzano 2007; Franco 2012; Asensio 2020] y el aprendizaje basado en proyectos [Reviriego-Reinaldo 2020], con una atención especial al desarrollo de habilidades prácticas y a la enseñanza de contenidos funcionales [Mateo García 1995; Merino 2010; Níkleva y López-García 2016; González Moreno 2018; Llorente 2018; Nova 2019; Asensio 2020; Sanz Gil 2021] y a la competencia intercultural [Aguilar y Candela 1999; Ruiz 2019; Contreras-Llave y Pastor Cesteros 2023; Holguín 2023].

La enseñanza del español como lengua de acogida ha estado marcada, desde sus inicios, por una alarmante falta de manuales adaptados a las características y necesidades de las personas migrantes y refugiadas. Los estudios publicados en España en la década de 1990 ya advertían sobre la carencia de materiales específicos para este colectivo y, en el caso de los manuales, eran poco inclusivos y abordaban temáticas poco pertinentes para el perfil de estos aprendientes [Pérez 1995; Mateo García 1995; Miquel 1995; Hernández y Villalba 2003; Florenzano 2007; Tomás 2020]. Se trataba de libros que, además de presentar temas muy generales y ajenos a la realidad de este alumnado concreto (hoteles, universidades, fiestas), partían de supuestos culturales y socioeconómicos que no tenían en cuenta a personas con perfiles más vulnerables, como las personas migrantes con bajo nivel educativo, o aquellas que necesitaban alfabetización y lectoescritura. No hay que olvidar que los docentes de español a personas migrantes a menudo manifestaban que su mayor preocupación era el material (o la falta del mismo) con el que poder ejercer su labor [Miquel 2003]. Dada esta situación, fue el propio profesorado el que comenzó a elaborar materiales complementarios, más ajustados a la realidad del aula y afines a las necesidades del estudiantado, lo que pone en evidencia tanto su compromiso como la falta de recursos adecuados disponibles [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023].

Desde principios del siglo XXI, han comenzado a surgir materiales dirigidos específicamente a personas migrantes y refugiadas [Hernández y Villalba 2003]. En este sentido, la labor de elaboración de materiales docentes se ha desarrollado en contextos informales y a través del trabajo colaborativo entre docentes, asociaciones y voluntarios. No obstante, el diseño del manual se ve profundamente condicionado por la imagen mental que autores y editores tienen de sus destinatarios [Suárez Rodríguez 2015]. Asimismo, la calidad en el diseño, las imágenes, los recursos audiovisuales y los materiales de los manuales existentes suele ser baja, por lo que la eficacia didáctica se ve comprometida, ya que, si el alumnado no se siente atraído por el material, le costará más adentrarse en el estudio de la lengua y la cultura meta. Así, la falta de identificación del alumnado con los contenidos de los manuales puede afectar negativamente a la motivación y al proceso de aprendizaje [Suárez 2015]. Los análisis realizados durante la primera década de los 2000 [Hernández y Villalba 2003; Bárcena et al. 2020; Jiménez y Arias 2021] muestran que, a pesar de presentar ciertas limitaciones en su diseño y una representación a veces heterogénea o estereotipada del colectivo, estos recursos han mejorado en aspectos como la inclusión de imágenes, ejercicios y ejemplos más cercanos a la realidad del alumnado.

Otros estudios confirman una creciente disponibilidad de materiales, aunque aún persisten algunos problemas: 1) muchos de estos recursos no reflejan adecuadamente la diversidad, tienden a estar condicionados por la cultura dominante del país editor o parten de supuestos culturales no compartidos por los aprendientes [Ruiz 2019; Tomás 2020]; 2) se detectan un tratamiento estereotipado, la falta de representación

de minorías, la utilización de referencias culturales eurocéntricas y una visión homogénea de la persona migrante (joven, hombre, subsahariano y analfabeto); y 3) estos manuales no recogen la pluralidad del alumnado real [Hernández y Villalba 2003]. Esto obliga, en ocasiones, a que los docentes sigan adaptando o ampliando los materiales existentes. Por otra parte, cabe citar la proliferación de recursos en Internet de acceso abierto, tales como el blog “Español para inmigrantes y refugiados”¹, aunque las barreras tecnológicas y la brecha digital siguen limitando su acceso por parte de estos colectivos [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023].

Con respecto a la metodología, se observa una tendencia generalizada al uso de enfoques comunicativos y orientados a la acción. Los materiales suelen incluir textos realistas y significativos para la vida cotidiana de las personas migrantes y refugiadas [Pérez 1995; García 1999; Hernández y Villalba 2003; Orellana y Gutiérrez 2014; Llorente 2016; Casanova y Mavrou 2019; Read y Martín-Monje 2021]. Asimismo, incorporan contenidos culturales tanto del país de acogida [Pérez 1995; Mateo García 1995; Orellana y Gutiérrez 2014] como de los países de origen de los estudiantes [Murguía Cruz et al. 2022].

En el caso del alumnado que nos ocupa, los manuales resultan de gran relevancia, ya que las personas migrantes y desplazadas a menudo se encuentran en situación de vulnerabilidad y necesitan que el aula se convierta en un refugio y espacio seguro, en el que se realice un reconocimiento y una validación de sus personas. En definitiva, la elaboración y mejora de manuales de español como lengua de acogida no solo constituye un reto técnico y didáctico, sino también ético, sociocultural y político, en tanto que implica seleccionar y dar voz a aquellas personas, culturas y experiencias vitales que deben estar representadas en nuestras aulas de ELE/L2.

Análisis de manuales

1. Objetivos y preguntas de la investigación

Teniendo en cuenta los pocos estudios dedicados a los manuales de español como lengua de acogida, así como la relevancia que cobra en las investigaciones existentes la escasez de materiales diseñados *ad hoc* para este colectivo, este artículo se plantea llevar a cabo un análisis de nueve libros de español dirigidos a personas migrantes y refugiadas para responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo son estos materiales desde un punto de vista estético, de formato y estructura, y qué recursos audiovisuales incluyen?
- ¿Cómo se presenta la interculturalidad y la inclusión en estos manuales?
- ¿Cómo son estos libros desde un enfoque pedagógico y qué destrezas lingüísticas se trabajan en estos manuales?

¹ Sitio web disponible en <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com>

2. Metodología y muestra

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron manuales de español como lengua de acogida en abierto y disponibles en Internet, porque eso permite que se usen libremente y, por lo tanto, pueden llegar a un público más amplio. Además, decidimos centrarnos en manuales de nivel A1, ya que es el nivel más habitual en los cursos de español como lengua de acogida [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023]. El hecho de incluir manuales del mismo nivel significa que los tipos de contenidos serán similares, lo que permitirá la comparación. En esta misma línea, seleccionamos solo manuales editados en España y dirigidos a un público adulto. Con una primera búsqueda en Internet, se identificaron 12 manuales. Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión (recogidos en la Tabla 1), finalmente quedaron nueve manuales.

Como se puede observar en la Tabla 2, los manuales seleccionados se han publicado entre 1998 y 2023, aunque un libro de texto no tiene fecha de edición. Se decidió incluir publicaciones desde finales de los 1990, como *Forja* [1998], porque fue cuando aparecieron los primeros estudios sobre la enseñanza de español a personas migrantes y refugiadas [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023]. Cuatro de los libros analizados se publicaron durante la primera década del 2000, un momento en el que la inmigración en España creció de forma significativa y en el que aumentó la necesidad de enseñar español como lengua de acogida, mientras que los otros tres manuales se publicaron a partir de 2020. La mayoría de los manuales analizados se dirigen a aprendices del español como lengua de acogida con perfil general; es decir, que no han nacido en un país específico ni hablan una lengua concreta. En cambio, *Ucranianas* y *Diálogos* están destinados a hablantes de ucranio y de árabe, respectivamente.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión de los manuales del estudio.
(Fuente: elaboración propia)

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
• Dirigidos a personas refugiadas • En abierto • Disponibles en línea • De nivel A1 • Para adultos • Publicados en España	• Dirigidos a un público general • De pago • Solo en formato papel • De nivel A2 • Para niños • Publicados fuera de España • Manuales de alfabetización

Tabla 2**Manuales incluidos en el estudio.**

(Fuente: elaboración propia)

	Título completo	Año de publicación	Autores	Editorial
<i>Forja</i>	Forja	1998	Isabel Galvín, Belén García, Paco Moreno, Piedad Santiago	FOREM, Fundación Formación y Empleo Miquel Escalera, y CCOO
<i>Aprendiendo</i>	Aprendiendo un idioma para trabajar	2002	Raquel de Andrés, Paula Greciet, Fuencisla Isabel, Teresa Ortuño y M.ª José Peláez, Pilar Peña	Cruz Roja con Santillana
<i>Acoge</i>	Encuentro Mundo Acoge	2006	Antonio Castro Segura y voluntarios asociación	Personal. Mundo Acoge
<i>¿Cómo se dice...?</i>	¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes A1	2006	Dirección: Clara Campos Coordinación: Isabel Rey Autores: Sonia Íñigo, Isabel Rey, Fatima El Benai	Fundación Montemadrid
<i>¿Hablamos?</i>	¿Hablamos? Castellano nivel acogida	2008	Dirección pedagógica: Mélanie Almeras, Marta Vilar; Nuria Abella, Clara Balaguer	Espai d'Inclusió i Formació Casc Antic (EICA); Ajuntament de Barcelona
<i>Tejiendo</i>	Tejiendo el español	2020	Carolina Delgado de Pablo, Beatriz García-Rosell García-Miguel, Patricia Melón Antón y Francisco José Sánchez del Cerro	Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante (Madrid)
<i>Sevilla</i>	Manual de español para inmigrantes en Sevilla	2020	Hannan Saleg Hussein, Manuel Pinto, Sergio Marín Adrián Granados. Editora: Verónica Pacheco	Universidad Pablo de Olavide
<i>Ucranianas</i>	Manual de emergencia para personas ucranianas	2023	Rafael de Luque Esteban	Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante (Madrid)
<i>Diálogos</i>	Diálogos en español 1 español árabe	sin fecha	Rubén Capilla, Morad El Kouss, Mariona Prat	Integra

Se trata de obras colectivas, con entre tres y cinco autores, excepto *Ucranianas*, con un solo autor. Cabe destacar el caso de *Acoge*, donde, aunque es también una obra en la que han participado varias personas, solo se especifica el nombre de un autor. La edición de los libros se hace mayoritariamente desde asociaciones sin ánimo de lucro (como Mundo Acoge, EICA, Fundación Montemadrid o Cruz Roja), instituciones públicas (Oficina Municipal de Información, Ajuntament de Barcelona), universidades (Universidad Pablo de Olavide) o sindicatos (FOREM y CC.OO.). En un solo caso, *Ucranianas*, la autoría recae en una persona individual, sin el respaldo de ninguna institución, y en otro de los ejemplos, *Aprendiendo*, está involucrada una editorial de libros de textos, Santillana. La gran presencia de ONG y otras entidades públicas en la edición de los materiales analizados se puede explicar porque muchos de los cursos de español como lengua de acogida se organizan desde estos centros que, al no disponer de materiales que les sirvan, deciden crearlos ellos mismos [Tudela-Isanta y Andújar-Molina 2023].

3. Variables analizadas

Hemos llevado a cabo un análisis en dos niveles: información editorial y general del manual, y análisis en profundidad de la unidad 1 (véase Tabla 3). La información editorial incluye los datos relacionados con la publicación del libro, mientras que la información general del manual se centra en las primeras páginas –la portada, la introducción (si había) y el índice– y otros datos que se pueden observar con un repaso general del libro (como si incluye instrucciones para el profesorado o audios). Finalmente, se ha estudiado en profundidad la unidad 1 de cada manual para observar aspectos relacionados con el formato (número de actividades o imágenes, por ejemplo), el contenido (temas tratados, presencia de la diversidad) y aspectos didácticos (tipo de textos, destrezas trabajadas y actividades individuales/en grupo).

Hemos decidido centrarnos en aspectos de formato, de inclusividad y de enfoque pedagógico porque son los que más se destacan en la literatura científica. Como primera aproximación, se optó por hacer un análisis cuantitativo de los recursos visuales y audiovisuales, así como de las actividades para ofrecer una visión general y objetiva sobre las características de los manuales analizados. Las imágenes en los materiales son relevantes por dos motivos: por un lado, pueden ayudar a la adquisición del léxico [Jiménez y Arias 2021]; por el otro, hacen que los materiales sean más atractivos, lo que puede afectar la motivación y el proceso de aprendizaje del alumnado [Suárez Rodríguez 2015].

Tabla 3
Variables analizadas.
(Fuente: elaboración propia)

Niveles del análisis	Variables analizadas
<i>información editorial y general</i>	título año de publicación autores editorial forma parte de una colección número de páginas copyright nivel número de horas número de unidades relación con el MCER/PCIC evaluación uso de lenguaje inclusivo índice detallado método utilizado instrucciones para docentes incluye audios diseño de la portada diseño
<i>unidad 1</i>	número de actividades número de ejercicios de expresión oral y escrita número de ejercicios de comprensión oral y escrita número de páginas presencia de la diversidad (de clase, de género, sexual, de familias) número de fotografías e ilustraciones enlaces a vídeos y audios recursos en red contenidos tratados tipos de textos presencia de las lenguas de origen actividades individuales y en grupo

Análisis

1. Derechos de autor, formato y estructura

En lo que respecta a los derechos de autor, sorprende que solo uno de los manuales, *Tejiendo*, se adhiere a una licencia *Creative Commons*, lo que permite su libre utilización por parte de docentes de ámbitos similares. El resto, bien advierten de tener todos los derechos reservados (*Ucranianas* licencia en [Safecreative.org](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), *Aprendiendo y Sevilla*), bien permiten su uso cuando exista un reconocimiento y no haya una finalidad comercial (*Cómo se dice*, *Diálogos* y *Hablamos*). Destacamos el caso

de *Acoge*, manual que recoge la siguiente leyenda: “*Queda rigurosamente prohibida sin la autorización escrita del editor, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento*” [2006: 2] para contradecirse en la última página diciendo: “*Anticopyright. Si queréis plagiar... ¡sólo nos tenéis que citar!*” [2006: 266].

Solo cuatro de ellos (*Tejiendo*, *Ucranianas*, *Cómo se dice y Sevilla*) detallan el nivel A1 según el MCER. El resto, aunque no lo especifican, estaban planificados para cubrir contenidos iniciales de ELE/L2, y solo tres manuales, *Cómo se dice*, *Sevilla* y *Diálogos*, han publicado otros libros de texto con una continuación a niveles más altos.

En general, no suelen ser libros muy extensos: siete de ellos tienen una extensión inferior a las 220 páginas y, en dos de estos casos, incluso inferior a 100. Solo en dos casos se superan las 250 páginas: *Acoge* (con 266) y *Forja* (con 284 páginas). De hecho, a excepción de *Acoge* y *Diálogos*, de 23 y 20 unidades, el resto se sitúan entre las 4 y las 12 unidades.

Ahora bien, en ninguno de los manuales se recoge una estimación de horas de trabajo ni se incluyen instrucciones para el profesorado que trabajará con estos materiales, esto es, están dirigidos al alumnado y, además, en muchos casos ni presentan en el índice el detalle o estructura de las unidades. Un aspecto que se debe tener en cuenta es que, a pesar de ser manuales mayoritariamente pensados para el estudiante, no incluyen en su totalidad autoevaluaciones que permitan al mismo conocer su progreso. Además, *Acoge*, *Sevilla*, y *Diálogos* no ofrecen ningún tiempo de evaluación.

Por otra parte, la primera impresión que el alumnado recibe del manual es la que transmite su portada y, en la mayoría de los casos, esta se configura teniendo en cuenta el destinatario del mismo. Sin embargo, de los manuales analizados, solo seis contienen una imaginería que podría dirigirse al estudiantado migrante y refugiado. En el caso más evidente, el de *Ucranianas* (véase Figura 1), sobre un fondo en distintas tonalidades del color azul –ninguna de ellas es la de la bandera de Ucrania–, se lee “español para ti” tanto en la lengua meta como en la de origen.

En otros dos casos encontramos imágenes que pueden simbolizar la acogida y el acto del aprendizaje de una lengua: en *Acoge* vemos un faro –podría interpretarse que la lengua funciona como la luz que marca o facilita el camino– y en *Sevilla*, unas ventanas –podrían considerarse ventanas que se abren, como la lengua, cultura y sociedad que acoge al aprendiente–. Por otra parte, en *Diálogos* y *Hablamos* aparecen personas de diferentes etnias, lo que podría relacionarse con la diversidad de los aprendices de estos cursos. Mención aparte merece la portada de *Forja*, en la que se ve un arcoíris y una serie de rostros en formato emoticono con distintos colores, representando, tal vez, la diversidad étnica, cultural y sexual. El resto de las portadas combina imágenes y letras al azar, aunque en *Tejiendo* la letra que las protagoniza es la eñe, que simboliza no tanto al estudiantado destinatario, sino a la lengua meta.



Figura 1: Portadas de los manuales analizados. Fuente: elaboración propia.

Al adentrarnos en el interior del libro, encontramos mayoritariamente diseños sencillos, con una excepción, el caso de *Hablamos*, con un diseño y una maquetación que parecen más complejos. En este sentido, y en lo que respecta al uso de imágenes, se suele recurrir a fotografías y dibujos. A modo de ejemplo, en la primera unidad de cada manual, se puede comprobar que generalmente no hay un uso abusivo de imágenes. De hecho, ni en *Cómo se dice* ni en *Sevilla* se incluye ninguna fotografía y ambas solo incorporan cinco o seis dibujos. Son *Tejiendo* y *Forja* los que publican una mayor cantidad de recursos gráficos, 80 fotografías y 55 dibujos el primero, y 10 fotografías y un centenar de dibujos el segundo solo en la primera unidad. Por contra, el resto de los libros se sitúan entre las 10 y las 45 imágenes (véase Figura 2).

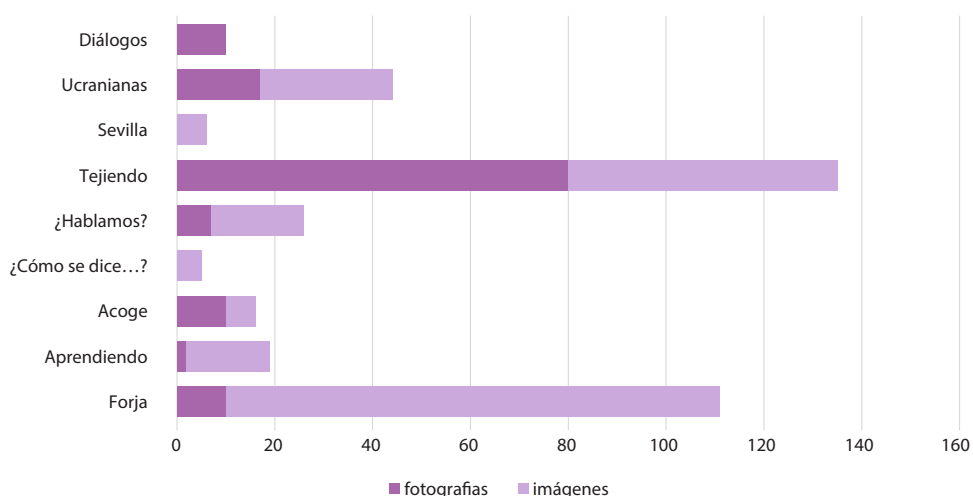


Figura 2. Número de fotografías y dibujos en cada manual. Fuente: elaboración propia.

Los manuales que forman parte de nuestro corpus raramente incluyen material multimedia. Solo hemos podido encontrarlo en dos de ellos: *Cómo se dice* y *Ucranianas*. En el primer caso, se basan en 27 pistas de audio, mientras que en *Ucranianas* se enlazan episodios de *podcast* con los que ampliar o consolidar los contenidos vistos en las diferentes unidades. En cuanto a vídeos y recursos web, la presencia baja drásticamente y solo en el caso de *Ucranianas*, el manual que se ha publicado más recientemente, aparecen enlaces a una cuenta de la antigua red social Twitter (actualmente X), en concreto, la del perfil del autor del manual.

2. La interculturalidad y la inclusión

En relación con los contenidos culturales, cuando aparecen, se observan mayoritariamente relacionados con la cultura meta más que con la de origen. En *Tejiendo* se recogen aspectos relacionados con los distritos de Madrid y

el empadronamiento; en *Cómo se dice*, por ejemplo, hay un ejercicio de geografía española; y en *Forja* aparecen las lenguas del Estado español. En este mismo manual encontramos también la cultura de origen, ya que se hace referencia al Ramadán en una de las actividades, pero en el resto de los manuales, al menos en lo que respecta a la unidad 1, no se observan otros temas de la cultura de origen del alumnado (véase Figura 3).



A.8. Tú solo:
Ahora vas a escuchar unas canciones en las distintas
lenguas del Estado Español. Escucha y relaciona.

Canción nº 1:
Canción nº 3:

Canción nº 2:
Canción nº 4:

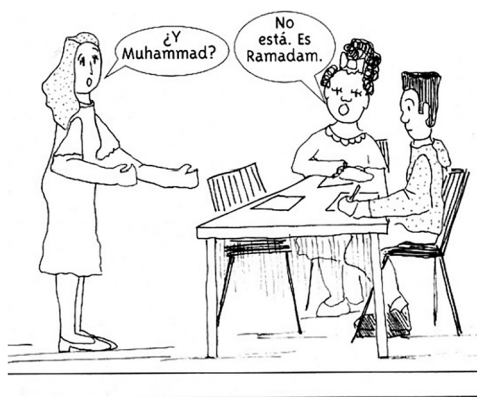
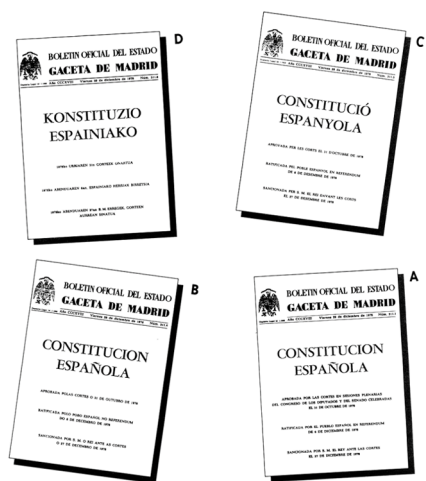


Figura 3. Información cultural en el manual *Forja* [1998: 15 y 25].

Fuente: elaboración propia.

Todos los materiales son diversos en cuanto a la presencia de hombres y mujeres, y a la diversidad étnica y de procedencia. Esta inclusión se percibe tanto en las imágenes (véase Figura 5) como en los nombres que se utilizan en los ejercicios y ejemplos, como se observa en la siguiente actividad de *Sevilla* [2020: 11]: “*El esposo de mi hermana María se llama Gerardo y es de Brasil. Es moreno, no es muy alto y es bastante delgado. Es muy simpático e inteligente. Es recepcionista en un hotel en Sevilla*”.

Sin embargo, la presencia de clases sociales, las diversidades sexuales y de familias no está tan generalizada (véase Figura 4). Por un lado, la diversidad sexual y de familias no se recoge, en general, en la primera unidad de los manuales analizados, excepto en *Ucranianas*. Por otro lado, *Tejiendo*, *Cómo se dice*, *Hablamos* y *Ucranianas* incluyen diversidad relacionada con la clase social de las personas que aparecen en la primera unidad. De hecho, *Ucranianas* es el manual que presenta más diversidad, quizás porque es el más reciente, publicado en 2023, e incluye diversidad étnica, de género, de clase social, orientación sexual y de familias.

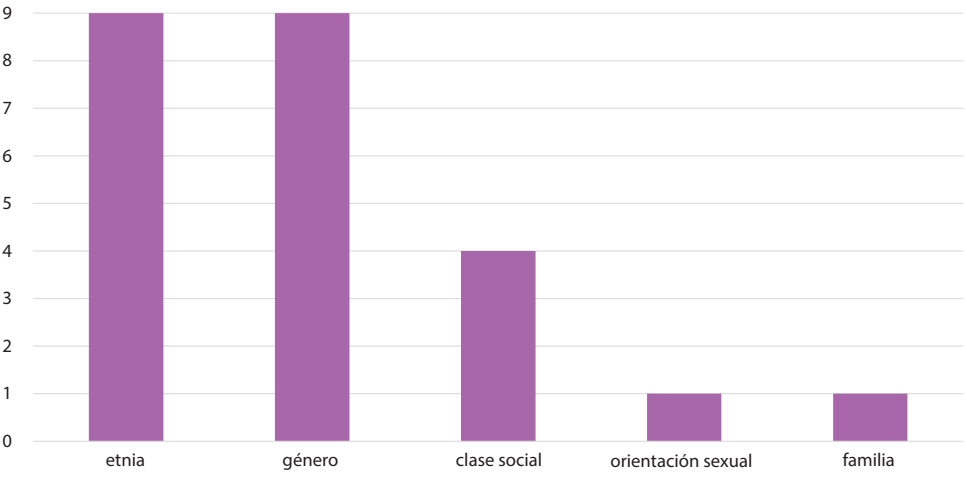


Figura 4. Inclusión en los manuales. Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Ejemplos de fotografías e imágenes inclusivas. Fuente: elaboración propia a partir de *Ucrainianas* [2023: 27]; *Tejiendo* [2020: 6]; *Hablamos* [2008: 5].

La Figura 5 recoge algunos ejemplos que ilustran la diversidad presente en los manuales que acabamos de comentar. Por un lado, la fotografía superior izquierda muestra varios tipos de familias y diversidad sexual: aparece una chica con un perro; una familia con las nietas, los padres y los abuelos; dos chicas que son pareja, y una familia monoparental. Por el otro, la ilustración superior derecha incluye hombres y mujeres de distintas edades y orígenes: Teresa es una mujer mayor de Cataluña, mientras que Flavio es un hombre más joven de Brasil. Finalmente, la representación inferior muestra distintas profesiones, incluyendo trabajos técnicos, manuales y de servicios.

3. Enfoque metodológico y de destrezas

Los temas que se recogen en las primeras unidades de nuestro corpus son los comunes a primeras unidades de niveles iniciales (A1) en ELE/L2: presentarse, nacionalidades, verbos *ser* y *estar*, números, etc. Se observa que en cuatro de los manuales ya aparece, desde la unidad 1, la búsqueda de empleo y el vocabulario de las profesiones (*Tejiendo*, *Ucranianas*, *Aprendiendo* y *Diálogos*), unos temas muy relacionados con las necesidades que puede tener una persona que acaba de llegar a España. En cuanto a la presencia de textos o adaptaciones del universo periodístico o literario, no se ha encontrado ninguna muestra en todo el corpus y solamente en *Sevilla* aparecen dos ejemplos de género epistolar.

El número de actividades de cada unidad varía bastante, mientras que la media de actividades por manual apenas supera las 21 (de forma más concreta, 21,2 por libro), *Diálogos* incluye solamente tres actividades –la lectura de un diálogo, una comprensión del diálogo y un ejercicio de vocabulario– y, por el contrario, *Sevilla* tiene 38 ejercicios, incluyendo también la unidad más larga en número de páginas entre las analizadas. Es curioso que no exista ninguna relación entre el número de actividades de cada manual y la extensión total de la publicación. Así, *Sevilla*, el manual con mayor número de actividades, tiene una extensión de 161 páginas mientras que *Diálogos* tiene 200 páginas y solo tres actividades. Esta variedad se puede explicar por las imágenes, el formato de cada libro de texto analizado o el número de unidades.

En la Figura 6 presentamos los resultados para cada manual del tipo de destrezas que se trabajan en los ejercicios de las unidades analizadas. Hay que tener en cuenta que una misma actividad puede incluir más de una destreza, por ejemplo, si los estudiantes tienen que hacer preguntas a sus compañeros, además de anotar sus respuestas, se trabaja la expresión y comprensión orales, así como la producción escrita, o si deben rellenar una frase incompleta por escrito, es necesario que pongan en práctica las destrezas escritas.

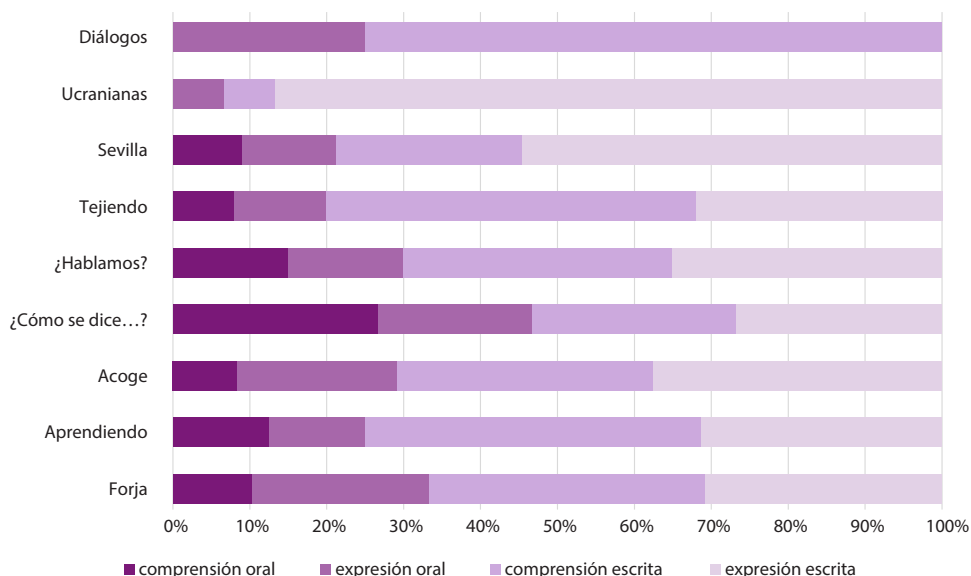


Figura 6. Número de actividades según la destreza en cada manual. Fuente: elaboración propia.

Los cursos de español como lengua de acogida acostumbran a priorizar la expresión oral, lo que no coincide necesariamente con nuestro análisis, donde predominan las destrezas escritas. De hecho, en ninguno de los manuales estudiados las actividades dedicadas a las habilidades orales supera el 50 % de la unidad 1 del libro, y en algunos casos hay un claro predominio de las aptitudes escritas, que representan, como mínimo, el 75 % de las actividades (*Tejiendo*, *Sevilla*, *Ucrainianas*, *Diálogos*). Si nos fijamos en las actividades de comprensión oral, *Diálogos*, *Acoge* y *Ucrainianas* no incluyen ninguna actividad para practicar esta destreza, mientras que el resto de los manuales tienen entre 1 y 4. Cabe destacar que el número de actividades de comprensión oral no está relacionado con el hecho de que el manual incluya recursos con audios. Por un lado, *Ucrainianas* y *Cómo se dice* contienen audios, pero proponen cero y tres actividades de comprensión oral respectivamente; en el caso de *Forja*, con cuatro actividades de expresión oral, se hace referencia a unos audios, pero no hemos podido encontrarlos. Por el otro, *Sevilla* y *Acoge* incluyen algunos ejercicios de comprensión oral, pero no archivo de audios.

En la mayoría de las unidades analizadas, se promueve, principalmente, el trabajo individual. En algunos manuales todas las actividades propuestas son individuales (*Ucrainianas*, *Acoge*, *Diálogos*) y en otros casos el trabajo individual representa el 75 % o más de las actividades (*Cómo se dice*, *Sevilla*, *Hablamos*, *Tejiendo*). *Aprendiendo* y *Forja*, en cambio, distribuyen de forma bastante equitativa las actividades individuales y grupales (véase Figura 7).

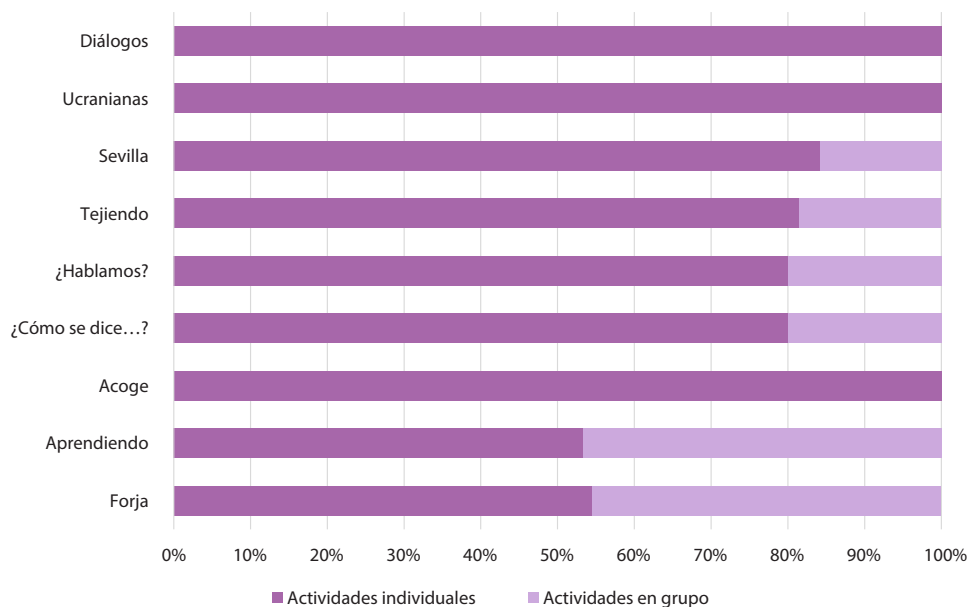


Figura 7. Tipo de agrupación para las actividades. Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Desde los años 90, con los primeros estudios dedicados al español como lengua de acogida, se ha denunciado la falta de libros de texto y de materiales de calidad dedicados a este perfil de alumnado [García 1995; Hernández y Villalba 2003; Tomás 2020]. En este contexto, los manuales cobran especial importancia. Por un lado, son necesarios porque el profesorado no siempre tiene formación o experiencia previa [Andújar-Molina y Tudela-Isanta 2024] y tener un libro de clase de referencia puede ayudarles. Por el otro, pueden ser un apoyo importante para un alumnado vulnerable y que, a veces, puede tener problemas para asistir a clase [Tuts y Moreno 2005]. Aunque en las últimas dos décadas se han creado materiales de español para personas migrantes y refugiadas desde ONG, asociaciones e instituciones públicas, se han llevado a cabo muy pocos estudios que se dediquen a analizar los materiales de español para estos colectivos. Según datos de Tudela-Isanta y Andújar-Molina [2023], del total de artículos y libros que han estudiado en su revisión de alcance, ni siquiera un 6 % se han centrado en los materiales.

El análisis se ha centrado en las características formales, didácticas y culturales de algunos de estos manuales, lo que nos ha permitido identificar sus fortalezas y carencias. La mayoría, con una única excepción (*Ucranianas*), tienen el respaldo de instituciones, fundaciones y ONG. Esto coincide con el hecho de que la mayoría de los cursos de español como lengua de acogida se impulsan desde estas asociaciones.

Los materiales muchas veces se distribuyen de forma gratuita, sin ánimo de lucro, lo que puede dificultar la colaboración con profesionales o editoriales que sí cobran por la publicación de libros. Quizás por esta razón solo uno de los manuales analizados cuenta con el apoyo de una editorial, Santillana (*Aprendiendo*).

Por otra parte, la portada es lo primero que ve el estudiante y de la que dependerá en gran parte la captación de su interés. Tal como apunta Suárez Rodríguez [2015: 944], la portada suele reflejar las ideas que la institución editora del manual tiene del público al que se dirige. En este sentido, el 66 % incluye la realidad migrante en esta primera visión del manual que es la portada. No obstante, aunque sea un número mayoritario, sorprende que en un 33 % no se haga mención explícita al estudiantado al que se dirige. Asimismo, la calidad en el diseño, las imágenes, los recursos audiovisuales y los materiales de los manuales existentes suele ser baja, por lo que la eficacia didáctica se ve comprometida, ya que, si el alumnado no se siente atraído por el material, le costará más adentrarse en el estudio de la lengua y la cultura meta. Así, la falta de identificación del alumnado con los contenidos de los manuales puede afectar negativamente a la motivación y al proceso de aprendizaje. Con respecto al diseño de los materiales, como ya apuntaban Hernández y Villalba [2003: 148], en los libros dirigidos a este colectivo suele ser sencillo y poco atractivo.

La bibliografía especializada subraya que los cursos de español como lengua de acogida están destinados a cubrir las necesidades comunicativas inmediatas de los alumnos [Miquel 1995; Llorente 2018; Holguín 2023]. Si bien menos de la mitad especifican dirigirse a un nivel A1 de acuerdo con el MCER, todos cubren contenidos de niveles iniciales (acceso) como manuales únicos. Solo en tres casos había una continuación a un nivel superior (plataforma o A2), aunque seguían dirigidos a un usuario básico. Esto coincide, también, con lo que apuntan las investigaciones: los cursos de español para personas migrantes y refugiadas cubren mayoritariamente niveles básicos y es poco habitual encontrar cursos de este tipo de nivel B1 o superior.

Nuestro análisis indica un predominio de actividades para trabajar las destrezas escritas, especialmente la expresión escrita, y, de hecho, hay manuales que no incluyen actividades orales. Entendemos que es complicado incluir grabaciones, ya que estos materiales se crean con presupuestos muy ajustados desde las mismas asociaciones e instituciones que ofrecen los cursos de forma gratuita, pero hoy en día no hace falta disponer de un equipo de grabación profesional para crear audios o vídeos de calidad. Además, se pueden llevar a cabo actividades de comprensión oral sin necesidad de pistas de audio: puede leer el profesorado, se pueden organizar actividades de interacción con los compañeros, etc. Con respecto a las actividades de evaluación, y de manera concreta a las de autoevaluación, a pesar de su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, en los manuales analizados no aparece ningún tipo de evaluación en un 45 % de los casos analizados.

Además, los manuales de español como lengua de acogida son inclusivos en cuanto a género y etnia, ya que contemplan ejemplos e imágenes que presentan personas diversas. Esta mayor diversidad en los libros de texto de español para personas migrantes y refugiadas ya se apuntaba en estudios previos [Tudela-Isanta y Andújar-Molina, 2023]. Así, algunos incluyen la lengua materna o L1 de los aprendientes, aunque esto es más habitual en los materiales que se dirigen a personas de un país determinado, como *Ucranianas* o *Diálogos* (dirigido a hablantes de árabe). Sin embargo, esta diversidad no incluye temas como la clase social, las familias o la identidad sexual, por ejemplo. Los manuales reproducen, sobre todo, profesiones técnicas, familias tradicionales y parejas heterosexuales. Por otra parte, no incluyen, salvo alguna excepción residual, muestras de la cultura de origen, cuando la inclusión de esta permite un mejor trabajo de la competencia intercultural en el aula, a diferencia de lo que apuntaban otras investigaciones [De la Fuente 2008; Ruiz 2019; Holguín 2023].

A modo de prospectiva, quisiéramos añadir que este análisis es una primera aproximación a los manuales de español como lengua de acogida y abre la puerta a estudios futuros que se centren en aspectos lingüísticos o que incluyan un estudio exhaustivo de todo el libro de texto. Teniendo en cuenta las características específicas de este colectivo, consideramos de gran relevancia conocer bien los materiales para poder tomar las decisiones adecuadas que ayuden a mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua de acogida.

Bibliografía

- Aguilar, V. y Candela, P. (1999). La enseñanza del español y el árabe a niños inmigrantes magrebíes, *Anales de Historia Contemporánea*, 15, pp. 197–208.
- Ambadiang, T. (2003). Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje del español LE: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos. *Carabela*, 53, pp. 81–103.
- Andújar-Molina, O. y Tudela-Isanta, A. (2024). FD-U: Formación a docentes voluntarios de español como lengua de acogida a personas acogidas de Ucrania, *Lengua y migración*, 1 (16), pp. 55–76. <https://doi.org/10.37536/LYM.1.16.2024.2346>
- Asensio, M. I. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *RIEM. Revista internacional de estudios migratorios*, 10 (2), pp. 78–101. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>
- Asensio, M. I. y Carmona, J. P. (2019). Exploratory Research for the Improvement of the Teaching of Spanish as a Second Language in a Spanish Public Center. *Languages*, 4 (4), p. 95. <https://doi.org/10.3390/languages4040095>
- Bárcena, E., Read, T. y Sedano, B. (2020). An Approximation to Inclusive Language in LMOOCs Based on Appraisal Theory. *Open Linguistics*, 6 (1), pp. 38–67. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003>

- Casanova, M. y Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13 (26), pp. 31–50. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326316>
- Castrillo, M. D. y Sedano, B. (2021). Joining Forces Toward Social Inclusion: Language MOOC Design for Refugees and Migrants through the Lens of Maker Culture. *Calico Journal*, 38 (1), pp. 79–102. <https://doi.org/10.1558/cj.40900>
- Contreras-Llave, N. y Pastor Cesteros, S. (2023). Alfabetización audiovisual en español como L2 a través del cine para alumnado adolescente en inmersión. *Porta Linguarum*, 6 (Extra), pp. 53–68.
- De la Fuente, M. (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. En A. M. Bañón y J. Fornieles (eds.), *Manual sobre comunicación e inmigración*. San Sebastián: Editorial Tercera Prensa, pp. 121–135.
- Díaz, H. I. (2010). Creencias de las profesoras de la Fundación Íntegramente. Un primer acercamiento al contexto sociocultural de la enseñanza de castellano a los inmigrantes de Santa Coloma de Gramenet. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3 (1), pp. 19–32. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.216>
- Fernández, P. V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad. *Lengua y migración*, 3 (2), pp. 83–105.
- Fernández, P. (2007). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 11.
- 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.
- Gallego, D. J. (2014). Léxico disponible de 82 inmigrantes estudiantes de español en la ciudad de Alcalá de Henares. *Lengua y migración* 6 (2), pp. 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*. En: C. Calvo Rigual y F. Roblens i Sabater (eds.). Universitat de València: Servei de Publicacions, pp. 237–250.
- García, P. (1995). La creación de materiales. Producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 393–396.
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, pp. 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), pp. 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, pp. 59–64.
- García Ortiz, E. M. y Khraiche, V. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea. Inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-caso-extremo-de-clase-plurilingue-y-heterogenea.html> (consulta: 27/7/2025)
- García Parejo, I. (1994). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. En: J. Sánchez e I. Santos (eds). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259–1277.
- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P. y Coronel-Llamas, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado de español para estudiantes inmigrantes: logros y retos pendientes. *Psicoperspectivas*, 21 (1), pp. 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. En: R. A. Rodríguez Pérez, P. Miralles Martínez y C. J. Gómez Carrasco (eds.). *Estudios y propuestas de innovación para el aula de Educación Primaria*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones, pp. 159–172.
- Hernández, M. T. y Villalba, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) y la alfabetización de inmigrantes. *Carabela*, 53, pp. 133–160.
- 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), pp. 69–87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2138420>
- Jiménez, M. y Arias, B. (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), pp. 133–156. <https://doi.org/10.37536/LYM.13.1.2021.1368>
- Llorente, M. J. (2016). La importancia de los materiales en el proceso de alfabetización en una segunda lengua. *Foro de profesores de E/LE, L2*, pp. 1371–1346.
- Llorente, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. *Boletín de ASELE*, 58, pp. 43–64.
- Marrero-Aguilar, V. (2021). Pronunciation Improvement in MOOCs: an Unavoidable Challenge. *Lengua y migración*, 13 (2), pp. 149–170.
- Mateo García, M. (1995). Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 3, pp. 177–127.
- 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), pp. 70–87.
- Ministerio del Interior (2025). Asilo y Refugio. Disponible en: <https://proteccion-asilo.interior.gob.es/es/datos-e-informacion-estadistica/informacion-estadistica-en-formato-reutilizable/> (consulta: 27/7/2025)

- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 241–270.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, pp. 5–24.
- Murguía Cruz, N. A., Steeb, B., Arellano, N., y Brito Olvera, M. (2022). Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012–2020). *Lengua y Migración*, 14 (1), pp. 145–173. <https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022.1050>
- Níkleva, D. G. y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, 60, pp. 167–188.
- Níkleva, D. G. y Jiménez, A. (2018). La formación del profesorado de español en los campamentos de refugiados saharauis de Tinduf (Argelia) y el Instituto Cervantes. *Cuadernos del Profesorado*, 22, pp. 15–27.
- Níkleva, D. G. y López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9 (19), pp. 31–43.
- Nova, D. (2019). Contents, communicational needs and learner expectations: a study of SSL in Haitian immigrants. *Journal of Language and Cultural Education*, 7 (3), pp. 35–57.
- Orellana, V. y Gutiérrez, A. (2014). Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos. En: E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa y A. Gutiérrez. *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 118–142.
- 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, pp. 333–340.
- Read, T. y Martín-Monje, E. (2021). Mobile and Blended, please! Migrants and Refugees' Learning Choices in a Language MOOC. *The JALT CALL Journal*, 17 (3), pp. 259–246. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.500>
- Reviriego-Reinaldo, N. (2020). Propuesta de formación al profesorado de educación primaria para la acogida e inclusión de alumnado refugiado. *Revista Educación*, 45 (1), pp. 367–81. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42866>
- 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, pp. 223–232.
- Sanz Gil, M. (2021). LMOOC para la integración de personas desplazadas. *Anales de Filología Francesa*, 29, pp. 463–477. <https://doi.org/10.6018/analesff.483181>
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2006). La adquisición de una L2 como lengua de acogida: hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Educación y futuro*, 14, pp. 55–95.

- Suárez Rodríguez, B. (2015). La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para erasmus y ELE sin destinatario específico. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, pp. 943–952.
- 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), pp. 776–795. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819122>
- Tudela-Isanta, A. y Andújar-Molina, O. (2023). La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10 (2), pp. 172–190. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>
- Tuts, M. y Moreno, C. (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, pp. 5–18.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (1995). Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, pp. 425–432.

Fuentes

- Almeras, M., Vilar, M., Abella, N., y Balaguer, C. (2008). *¿Hablamos? Castellano nivel acogida*. Barcelona: Espai d’Inclusió i Formació Casc Antic (EICA) y Ajuntament de Barcelona.
- Capilla, R., El Kouss, M. y Prat, M. (s.f.). *Diálogos en español I – español-árabe*. Integra.
- Castro Segura, A. (2006). *Encuentro. Español para inmigrantes*. Mundo Acoge.
- De Andrés, R., Greciet, P., Isabel, F., Ortuño, T., Peláez, M. J. y Peña, P. (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar*. Madrid: Cruz Roja y Santillana.
- De Luque Esteban, R. (2023). *Manual de emergencia para personas ucranianas*. Madrid: Oficina Municipal de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante (Madrid).
- Delgado de Pablo, C., García-Rosell García-Miguel, B., Melón Antón, P. y Sánchez del Cerro, F. J. (2020). *Tejiendo el español I, Nivel A1*. Madrid: Oficinas Municipales de Información, Orientación y Acompañamiento para la Integración Social de la Población Inmigrante. Área de Familias, Igualdad y Bienestar Social y La Rueda Asociación.
- Galvín, I., García, B., Moreno, P. y Piedad S. (1998). *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*. Madrid: FOREM (Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera”), CC.OO.
- Íñigo, S., Rey, I., y El Benai, F. (2006). *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes A1*. Madrid: Fundación Montemadrid.
- Saleg Hussein, H., Pinto Barragán, M., Marín Conejo S. y Granados Navarro, A. (2020). *Manual de español para inmigrantes en Sevilla*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide y Ayuntamiento de Sevilla.