

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES. DATOS EMPÍRICOS Y PROPUESTAS TEÓRICAS

MARÍA VICTORIA MATEO GARCÍA
Universidad de Almería

1. Introducción

A lo largo de la historia, por lo menos de la historia reciente, ha habido una clara conciencia de los problemas lingüísticos que traían consigo las migraciones humanas. Desde cada una de las partes implicadas en ese fenómeno se han resaltado aspectos diferentes de ello y se han propuesto soluciones igualmente diversificadas. Para las colectividades emigrantes la principal dificultad consistía en mantener la lengua materna en circunstancias difíciles: fragmentados sus hablantes, sin conexiones con su comunidad lingüística, reducido su repertorio funcional a los entornos más íntimos y bajo la permanente influencia de las lenguas de los países receptores, la fidelidad lingüística de sus hablantes era, sobre el papel, más que comprometida. En favor de su mantenimiento, no obstante, podían intervenir factores diversos: el valor religioso asociado a algunas de esas lenguas, su utilización como signo de identidad grupal, en ocasiones íntimamente relacionado con el elemento anterior, o incluso la intervención efectiva de las comunidades de origen, impulsando programas de enseñanza de su lengua en el exterior.

De cualquier forma, esta última posibilidad siempre ha dependido de la influencia sociolingüística y socioeconómica que han tenido esas comunidades. En los Estados Unidos las *Talmud Torah Trust* iniciaron en 1905 su actividad de enseñanza de la lengua hebrea. En 1960 habían conseguido alfabetizar prácticamente a tres cuartas partes de la comunidad hebreo-norteamericana. En otras ocasiones, el peso demográfico y la capacidad de organización de los emigrantes puede resultar decisiva. En 1864 se puso en funcionamiento el *Circolo Manzini-Garibaldi* de Londres encargado de mantener el italiano en Gran Bretaña.

Desde la perspectiva de la inmigración la tarea es muy distinta y, a su vez, podríamos subdividirla en dos grandes tipos, en función del estatus sociolingüístico de la comunidad receptora. En los casos de monolingüismo - o de hegemonía sociolingüística- de la comunidad receptora, los objetivos

inmediatos son, en principio, técnicos: organizar la enseñanza regular de la lengua a la primera generación de inmigrantes, escolarizar a sus hijos y controlar las fases y características de la adquisición lingüística.

Así, los estados europeos que han recibido importantes contingentes inmigrantes han desarrollado programas destinados a integrar lingüísticamente a los inmigrantes, y posteriormente a evaluar los resultados de los mismos. A tal efecto, Gran Bretaña diseñó en 1960 el *Linguistic Minorities Project*, cuya revisión se llevó a cabo veinticinco años más tarde a través del *Bullock Report*.

En Alemania, otro de los núcleos importantes de inmigración europea, Dittmar y Rieck 1977 desarrollaron un ambicioso proyecto para medir con exactitud la adquisición del alemán entre hablantes de distintas procedencias. Al margen de detalles más puntuales, sus resultados ponen de manifiesto la existencia de un proceso de pidginización entre estos hablantes. Desde ese enfoque, se podían establecer inventarios de formas pidginizadas en lo fónico y en lo gramatical. A partir de ellas, los hablantes eran clasificados según su nivel de adquisición del alemán.

No obstante, trabajos como los que acaban de comentarse, tan ceñidos en apariencia a lo estrictamente técnico, fueron muy criticados por otros autores como Berruto 1986 o Lüdi 1990. Para el primero de ellos, esos procedimientos de programación y evaluación lingüísticas ignoran la estigmatización social de la que son objeto los hablantes, no ya de variedades como el *pidgin-deutsch*, sino de cualquier segunda lengua en esas comunidades receptoras. Lüdi, por su parte, propone considerar las lenguas de los inmigrantes en situación diglósica y, en consecuencia, limitar la adquisición de lenguas no maternas por parte de los inmigrantes, de acuerdo con las necesidades pragmáticas que estos tengan.

Cuando las comunidades receptoras no gozan de hegemonía en los estados de los que forman parte, a todos los elementos del apartado anterior hay que añadir nuevos datos que complican todavía más la situación. Los inmigrantes, no solo han de adquirir una segunda lengua, sino que deben no interferir en los procesos de normalización lingüística que se llevan a cabo en esas comunidades.

No es de extrañar, pues, que la preocupación por la situación de contacto lingüístico derivada de los movimientos migratorios vividos en Europa desde los años 60 haya sido una constante durante las últimas décadas. Tanto es así que el propio Consejo de Europa adoptaba la *Resolución de 25 de julio de 1977 sobre la educación de los hijos de trabajadores emigrantes*. En ella recomendaba a sus estados miembros que se responsabilizasen de elaborar programas bilingües en los que se incorporasen, tanto la enseñanza

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

de la lengua materna de esos inmigrantes, como la de la lengua del país receptor.

Lo cierto es que, a pesar del soporte institucional que propiciaba el Consejo de Europa y de los programas nacionales antes citados, la enseñanza de la lengua receptora a inmigrantes sigue manteniendo lagunas considerables y es, en buena medida, todavía una asignatura pendiente.

La enseñanza del español a inmigrantes es una cuestión todavía relativamente reciente. Bien es cierto que en España se cuenta con unas circunstancias de partida muy diferentes a las examinadas hasta ahora. En primer lugar, porque ello supone un cambio sustancial en la misma situación del español dentro de Europa. El español, que hasta ahora había sido lengua de minorías inmigrantes en países como Francia o Alemania, desde hace algunos años ha pasado a ser lengua receptora para los inmigrantes que recibe. En segundo lugar, dentro de las áreas bilingües españolas, se cuenta con una considerable tradición en el examen de la situación lingüística generada por las migraciones que allí se han dado. Baste recordar el capítulo específico que Vallverdú le dedicaba en 1980 a los trabajos sobre inmigración e integración, dentro de su panorámica general de la sociolingüística catalana¹. No obstante, se trata de una tradición difícilmente aplicable a la nueva situación que hoy se plantea. En las comunidades bilingües, el español de los inmigrantes podía estar en situación de lengua B, o a ello podía tenderse a través de la normalización lingüística que se desarrolla en ellas. En el conjunto del estado, por el contrario, esa misma lengua cambiaba su estatus funcional y se convertía en lengua A. La dinámica sociolingüística de la que forman parte esos hablantes es, como se ve, radicalmente distinta a la vivida por los inmigrantes extranjeros.

Por otra parte, esta nueva demanda aparece en un momento en el que se registra una considerable actividad en la enseñanza del español como lengua extranjera. Tampoco, en esta ocasión, la referencia es demasiado útil, puesto que las expectativas y presupuestos de aprendizaje difieren de forma absoluta. En cualquier caso, sí es cierto que se cuenta con un bagaje metodológico mucho más depurado que, con las adaptaciones pertinentes, puede y debe ser aprovechado.

Por último, hay que tener presente que el caso español está mucho más concentrado geográficamente que los del resto de Europa antes mencionados. Son los grandes núcleos urbanos, las comarcas con grandes necesidades de mano de obra temporera o las fronteras naturales con el Norte de África los lugares donde se registra el grueso principal del flujo inmigratorio. Ello, de

¹ Cfr. en concreto Vallverdú (1980; Cap. 2.6) sobre asimilación lingüística, y el epígrafe 4.1.5 en el apartado de la bibliografía sistemática con el que concluye su trabajo.

un lado, hace de momento innecesaria una planificación a nivel nacional de mayor alcance y, de otro, determina unas coordenadas sociolingüísticas propias de cada una de esas comunidades de habla.

El sur de la provincia de Almería es uno de los núcleos principales de este tipo de migración, entre otros motivos porque reúne dos de los factores anteriores: ha sido desde siempre un punto de contacto y comunicación con el Norte de África y, por otra parte, en la actualidad emplea un importante volumen de trabajadores inmigrantes en la agricultura de invernadero de la comarca del Poniente almeriense.

En respuesta a esa situación, la Asociación Almería-Acoge, entre otras actividades, se encarga de la enseñanza del español a los inmigrantes de la provincia de Almería. En noviembre de 1991 el Seminario de Sociolingüística Aplicada del entonces Campus Universitario de Almería inició un programa de colaboración con dicha asociación, cuyos objetivos iniciales apuntaron hacia la elaboración de materiales didácticos, así como hacia una planificación sistematizada del diseño curricular del programa de Almería-Acoge. Ambas tareas, como es lógico, se plantearon de acuerdo con las especiales características de estos cursos: necesitados de soluciones de inmediata aplicación en enseñanzas que ya estaban en funcionamiento, destinadas a profesorado voluntario sin formación lingüística y aplicadas en el propio *habitat* laboral donde se imparten los cursos.

Mi propósito aquí no es otro que realizar una primera evaluación de la actividad desarrollada durante estos tres años de colaboración y, en la medida que sea posible a partir de ello, extraer algunas indicaciones acerca de un posible modelo más general para este tipo de enseñanza.

2. Hacia un modelo provisional de enseñanza de lenguas a inmigrantes

La experiencia con Almería-Acoge, en principio, apunta hacia cuatro ejes fundamentales para el diseño curricular de la enseñanza del español a inmigrantes:

- 1.- Los presupuestos socioculturales que existen en la comunidad de habla receptora hacia los inmigrantes, e incluso hacia el mero hecho de adquirir una lengua no materna,
- 2.- las particulares características de sus expectativas comunicativas y, en consecuencia, de las expectativas depositadas en su proceso de aprendizaje,
- 3.- la heterogeneidad del grupo con diversas manifestaciones y repercusiones derivadas de ellas: la distancia cultural, la base lingüística de procedencia, los diversos grados de instrucción del alumnado y los modelos que hayan sido seguidos en ella,

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

4.- las condiciones infraestructurales en las que se desarrolla esta enseñanza, tanto en lo referente al profesorado, como en lo referente a los medios y al espacio físico con el que se cuenta.

El orden de los factores no presupone prioridad de unos sobre otros. Si aceptamos el carácter procesual de toda adquisición de lenguas, se entiende que, como en el caso que nos ocupa, los diversos integrantes del mismo se requieren unos a otros.

2.1. Los presupuestos socioculturales con los que se cuenta de partida están en íntima relación con la baja estima de la figura del inmigrante en la sociedad receptora. En ese sentido, la lengua se convierte en una de las principales barreras para la integración del inmigrante. Al mismo tiempo, actúa como marcador social, siguiendo de ese modo pautas generales de comportamiento sociolingüístico ya señaladas por la bibliografía para otros contextos².

Por ello, la filosofía del diseño curricular debe rebasar lo estrictamente lingüístico y concebir la enseñanza de la lengua como un vehículo de comunicación intercultural. Mediante la resolución lingüística de tareas cotidianas el inmigrante empieza a formar parte de la sociedad en la que vive. Naturalmente, tampoco puede pretenderse reservar para la enseñanza de la lengua del país receptor más relevancia de la que realmente tiene; esto es, sólo una contribución más dentro de un largo y complejo proceso de integración.

2.2. La situación social de los inmigrantes, así como las lógicas consecuencias derivadas de ella, nos introducen de inmediato en el segundo gran eje sobre el que orientar el diseño curricular. Se trata de hablantes con necesidades comunicativas básicas para el desarrollo de su vida cotidiana, de manera que la secuenciación de los contenidos funcionales contemplará un listado progresivo de actividades comunicativas directamente derivado de esas necesidades básicas. Cuando se plantean tareas como *entender un contrato, formalizar impresos, buscar alojamiento o comprar en un supermercado*, por citar unos cuantos ejemplos de las primeras que seleccionamos en Almería, no estamos frente a una preferencia teórica o metodológica, sino que vienen impuestas por problemáticas concretas y acuciantes que vive el alumnado. Como se ve, la instrumentalidad que la enseñanza de toda lengua presupone, es en este caso, además de urgente, de inmediata aplicación.

² Cfr., entre otros, Hudson (1980: 117-151).

Esa misma inmediatez condiciona de manera determinante la programación de los contenidos léxicos, sobre todo a la hora de definir las áreas temáticas que actúen como centros de interés léxico. Dado que, a diferencia de los cursos convencionales de lenguas extranjeras, estos estudiantes precisan desenvolverse a diario en múltiples contextos comunicativos, se hace imprescindible introducir la mayoría de las áreas temáticas desde el nivel inicial para, en cursos posteriores, ir profundizando en ellas, pero no ampliando el número de las mismas. Así, en el proyecto elaborado junto con Almería-Acoge, los módulos iniciales se ocupaban de cómo coger el 'autobús', frecuentísimo medio de locomoción para sus desplazamientos ordinarios, para más tarde introducirlos en otros medios de transporte menos frecuentes para ellos, pero que en cualquier momento pudieran serles de utilidad.

El carácter procesual y globalizador antes postulado, aconseja trabajar el léxico de la perspectiva de las 'constelaciones léxicas'³. Las constelaciones léxicas elaboran el inventario completo de formas en relación a un área determinada, aunque no de forma aislada, sino en contacto con otra afines, de manera que hacen posible pasar de unas a otras de acuerdo con lo que es la propia percepción de la realidad por parte del hablante. De ese modo, las constelaciones léxicas permiten actuar en dos ejes: uno vertical, donde aparecerían todas las formas pertenecientes al mismo concepto, y un segundo eje horizontal, en el que estas se vincularían con otros mundos posibles próximos. Así, *pan*, en el vertical, se encontraría con *panadero*, *panadería*, *panificadora*, *harina*, etc.; y en el horizontal lo haría con *hambre*, *agua*, *mesa*, *cubierto*, etc. De esta forma, para cada situación comunicativa, el profesor dispone de un inventario trabado y bastante exhaustivo de elementos léxicos que puede combinar de la manera más pertinente en función de cada grupo específico y cada caso en concreto. En las constelaciones léxicas habría que distinguir, pues, dos fases: en primer lugar, el diseño de las mismas según parámetros máximos⁴ y, en segundo lugar, la secuenciación de las unidades léxicas acorde con el nivel y el grupo de estudiantes.

En cualquier caso, conviene recordar que el carácter prioritariamente comunicativo del método en el que nos estamos moviendo evita que estas constelaciones léxicas sean actualizadas de manera aislada, como meros listados de vocabulario a los alumnos. Por el contrario, su fin es otro, ya que

³ Cfr. Camacho 1993, de donde tomo la terminología y el modelo. En ese mismo trabajo se aporta una primera aplicación al centro de interés del 'cuerpo humano'.

⁴ Se trataría de hacer un listado completo, o casi completo de términos, conformando así un banco de datos a disposición del profesor, que este se encargaría de aplicar en cada momento concreto.

forman parte solo y exclusivamente del material del que el profesor dispone, y son presentadas al alumno en unidades globalizadas junto con la gramática, las rutinas conversacionales y las informaciones culturales. En torno a esas áreas temáticas, por lo tanto, se engazarán otras actividades comunicativas más especializadas -hacer reservas de billetes, rellenar tarjetas de embarque, etc., por volver al ejemplo anterior-, al tiempo que se presentan las rutinas comunicativas pertinentes para cada una de ellas, junto con otras genéricas, válidas para cualquier tipo de interacción.

Metodológicamente, en lo que al léxico se refiere es preferible obviar toda distinción entre *input* e *intake*, con demasiados inconvenientes teóricos, sobremanera delicados para el supuesto que tratamos. No está claro en la bibliografía que los materiales incluidos dentro del *intake* no ocupen parte de la atención del estudiante, produciendo situaciones ciertamente paradójicas: un trabajo reciente elaborado por García Marcos y yo misma⁵ en el que confrontábamos datos sobre disponibilidad léxica en el mundo hispánico y el léxico empleado en algunos manuales al uso de español para extranjeros en relación a la alimentación, encontrábamos casos en los que el nivel inicial presentaba léxico tan poco usual como *angulas* o *souffle*, mientras que ignoraba palabras de utilidad tan imprescindible como *patata* o *tomate*. No se trata, obviamente, de un ejemplo aislado, dado que nuestro trabajo coincidía en este punto con otras investigaciones precedentes que habían llegado a conclusiones similares (Benítez, 1992). Si para estudiantes universitarios de lenguas extranjeras ello puede constituir un rémora importante, para inmigrantes como los que nos ocupan constituiría un evidente contrasentido. Parece preferible, pues, concentrar toda su atención en aquel léxico que sea de utilidad directa para su vida cotidiana, evitando la dispersión que supone acudir a otras unidades léxicas ajenas a su entorno. Ello no quiere decir que ese tipo de léxico no pueda aparecer en niveles superiores, pero solo después de una gradación muy estricta en los niveles precedentes.

La influencia del horizonte comunicativo de los estudiantes decrece notablemente cuando nos enfrentamos a los contenidos gramaticales, cuya secuenciación de contenidos vendrá determinada por la relevancia de sus unidades dentro del funcionamiento del sistema del español. Ello no entra en contradicción con la orientación comunicativa adoptada en líneas generales, desde el momento en que se entiende esta desde un enfoque que en lo teórico depende de la pragmática y de la etnografía del habla. En consecuencia, no se acepta la pretendida oposición entre contenidos comunicativos y contenidos

⁵ Presentado en las *III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera* celebradas en Granada en junio de 1993. Las actas de las mismas están actualmente en prensa.

gramaticales; no existe comunicación sin funcionamiento gramatical y la gramática solo tiene sentido en cuanto que proporciona unidades aptas para la comunicación. De ese modo, solo a través de la interiorización profunda de la gramática en cada contexto pragmático y etnolingüístico obtendremos el rendimiento comunicativo que pretendemos.

2.3. Quizá no sea el término 'heterogeneidad' el más ceñido a un conjunto de factores que, presentes en todo proceso de enseñanza de lenguas, se agudizan en el caso de la desarrollada con inmigrantes.

Bien es cierto que los cursos regulares de cualquier centro dedicado a la enseñanza de español a extranjeros puede contar con alumnos de muy diversa procedencia. Todos ellos, sin embargo, comparten algún denominador común que la atenúa. En último instancia, todo 'estudiante estándar' de lenguas extranjeras procede de un contexto cultural internacional, uno de cuyos rasgos es precisamente este tipo de aprendizaje. Se cumple así la tendencia de intensificación de los contactos lingüísticos como consecuencia de la internacionalización de la cultura y la estructura social contemporáneas (Gumperz, 1981).

Muy diferente es la situación del inmigrante, sobre todo de los africanos que están justo intentando integrarse en esos circuitos. Por lo tanto, la distancia cultural es mucho más intensa, se intensifica al diversificar la procedencia de los alumnos que compongan el grupo y tiene una de sus primeras manifestaciones en la preparación y selección de materiales. Para muchos de los centroafricanos con los que se trabajó en Almería el problema no era solo enseñarles los usos lingüísticos de las horas en español, sino darles a conocer el reloj y su funcionamiento, ya que hasta ese momento su concepto del tiempo estaba basado en los ciclos lunares.

No es la cultural, desde luego, la única fuente de heterogeneidad que complica el diseño de estos cursos. Las lenguas de procedencia, así mismo, se encuentran demasiado distanciadas como para intentar manejar unidades vehiculares, ni tan siquiera recurriendo a una tercera lengua, puesto que solo algunos de ellos conocen otras lenguas extranjeras. Cuando ello sucede, sobre todo con el francés para los magrebíes, es preciso prever la posibilidad de que aparezcan interferencias entre ambas lenguas. Los niveles gramatical y léxico fueron los dominios donde estas se manifestaron de manera más intensa entre nuestros estudiantes, permaneciendo la fonética prácticamente al margen de ningún tipo de influencia.

Los niveles de instrucción escolar, por otra parte, constituyen también una considerable causa de diversidad que afecta a varios factores de cara a la planificación de su proceso de adquisición. En nuestros grupos contábamos con un número reducido de universitarios que en ocasiones desea continuar

sus estudios en España, al tiempo que desarrollan su actividad laboral. Para estos estudiantes es preciso contemplar objetivos muy exigentes, dado que sus expectativas apuntan hacia dominios elevados de uso del español, tanto en la producción y comprensión orales, como en las escritas. Debido a su formación, suelen estar familiarizados con otras lenguas, lo que permite partir de unas categorías de aprendizaje en parte ya desarrolladas. En el extremo opuesto, encontramos un alto índice de analfabetos en su propia lengua materna, prioritariamente interesados en un dominio activo, a quienes es preciso introducir, además de una nueva lengua, en la cultura de la escritura. Y este, por las necesidades comunicativas apuntadas al principio, resulta un objetivo irrenunciable. Pensar en una enseñanza restringida de las destrezas orales, no resolvería buena parte de sus expectativas hacia el español, obligados como están a firmar contratos, presentar instancias, etc.

2.4. A todo lo anterior hay que añadir que los *syllabus* deben contener la suficiente flexibilidad como para poder adaptarse en cualquier momento a unas condiciones de enseñanza realmente poco habituales. A la escasez de infraestructura y de medios en los centros, se suma lo intermitente del período lectivo y ciertas limitaciones en cuanto a la docencia. Las clases, impartidas tras largas horas de trabajo manual, pueden verse interrumpidas por circunstancias que pueden ir desde lo religioso -el Ramadán, por ejemplo-, hasta la movilización de toda una familia para realizar trabajos eventuales durante otras campañas agrícolas en diferentes puntos de España.

En cuanto a los materiales, es preciso separar dos cuestiones que funcionan por separado, al menos así lo hicieron en nuestro programa de colaboración con Almería-Acoge: el diseño de unidades en soporte papel y la selección de materiales reales acorde con los contenidos gramaticales y temáticos previstos en el diseño curricular.

Los materiales gráficos parten de niveles muy elementales, dado ese precario dominio alfabético que tienen muchos de estos estudiantes. En cuanto a los materiales reales⁶ parece aconsejable recurrir a objetos pertenecientes al *habitat* diario de los estudiantes. La opción, por otra parte, no es nueva, ya que se inscribe en planteamientos claramente inspirados en el modelo de Freire. Entendiendo que términos y objetos como 'plástico' o 'hazadón' actuarían como palabra generadora y realidad motivadora se obtuvieron excelentes resultados en Almería, sobre todo en los niveles iniciales donde nuestros estudiantes precisaban de una vinculación mucho más directa.

⁶ Tendencia, por lo demás, cada vez con mayor presencia en el aula de lenguas extranjeras. Baste recordar las experiencias con recortes de prensa, vídeos, grabaciones orales, etc. que aparecen en la bibliografía y en las reuniones científicas especializadas.

3. Conclusiones

A pesar de que todo lo expuesto ahora procede del trabajo llevado a cabo en y para un contexto muy delimitado, al menos en términos generales creo que puede responder a patrones amplios sobre enseñanza de lenguas a inmigrantes. Aquí, de momento, me limitaré a plantearlo como una hipótesis que en posteriores investigaciones convendrá confirmar o refutar.

Ello tampoco quiere decir que no se perfilen con cierta consistencia algunas cuestiones. Tanto por las circunstancias personales del alumnado (inmigrantes temporeros, con malas condiciones de vida, con problemas de residencia, etc.), como por la particularísima infraestructura en la que se desarrollan, así como por las expectativas de aprendizaje a las que es preciso hacer frente en el diseño curricular, estos cursos se inscriben indiscutiblemente dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas con fines específicos. La especificidad no vendrá dada por seleccionar un determinado ámbito temático, sino por emplear estas enseñanzas fuera de los circuitos habituales para solventar necesidades comunicativas, sociales e incluso humanas, igualmente infrecuentes en los cursos estándar de lenguas extranjeras. Claro que, probablemente, ese enfoque supone ampliar el listado y conceptualización de los posibles tipos de enseñanzas con fines específicos.

En cierto modo, también supone intervenir con actuaciones constructivas y cooperativas dentro del complejo dinamismo de la política lingüística internacional, tal y como la planteó G. Cardona 1987.

Pero para que todo ello se lleve a cabo, será recomendable seguir haciendo copio de material empírico que, además, puede ser de extraordinaria utilidad para aclarar aspectos troncales acerca de los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, de si ello reviste carácter de pidginización en la línea propuesta por Dittmar, o si por el contrario son otros los procedimientos lingüísticos que entran en juego. Pero eso es algo que, de momento, solo podemos contemplar en un horizonte aún todavía muy lejano que únicamente el tiempo se encargará de aproximar.

BIBLIOGRAFÍA

- BENFÍTEZ, Pedro, 1992, "El léxico de los medios de transporte en los manuales polacos de español". En *Actas de las III Jornadas de ASELE*, Málaga. Universidad de Málaga.
- BERRUTO, Gaetano, 1986, *La variabilità sociale della lingua*, Torino. Loescher.
- CARDONA, Giorgio, 1987, *Introduzione a la sociolinguistica*, Torino. Loescher.
- DITTMAR, Norbert y Werner RIECK, 1977, *Forschungsproject. Heidelberg Project*, Berlin, De Gruyter.
- GARCÍA MARCOS, Francisco Joaquín y María Victoria MATEO, 1992, "Disponibilidad léxica y enseñanza de lenguas extranjeras". En *Actas de las III Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada.
- GRILLO, Robert, 1989, *Dominant Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

- LÜDI, G., 1990, "Les migrants comme minorité linguistique en Europe", *Sociolinguistica*, 4, pp. 113-136.
- HUDSON, John, 1980, *La sociolingüística*, (vers. esp.), Barcelona, Anagrama, 1981.
- VALLVERDÚ, Francesc, 1980, *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*, Barcelona, Edicions 62.