

GRAMÁTICA PARA EL PROFESOR Y GRAMÁTICA PARA EL ALUMNO INMIGRANTE

Elena González-Blanco García
Universidad Complutense de Madrid

Este trabajo está enfocado desde un punto de vista fundamentalmente teórico. Trata de determinar el status de la gramática en la enseñanza de la lengua española a extranjeros dentro de la situación compleja de una sociedad en la que el número de inmigrantes se encuentra en constante aumento.

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN. OBSERVACIONES PRELIMINARES

El asunto que vamos a abordar en esta comunicación es más complejo de lo que pudiera parecer a primera vista, pues plantea una situación que, aunque aún escasamente tratada en la bibliografía, es cada vez más notable en el entorno diario de los ciudadanos, y especialmente digna de tener en cuenta en nuestro ámbito de profesores de español como lengua extranjera.

La sociedad española moderna se contempla hoy como una sociedad multicultural y plurilingüe debido fundamentalmente al hecho de que España ha pasado en los últimos años de ser un país de emigrantes a ser un país de inmigración.

Las causas de estos movimientos migratorios son difíciles de determinar, pues los que suelen emigrar son los miembros más valiosos de una comunidad. Hay que ser joven, emprendedor, con dotes de iniciativa personal, fuerte capacidad de trabajo, de austeridad y de sacrificio... para arriesgarse a una decisión de tanta envergadura en el proyecto existencial de una persona. Según los teóricos en movimientos migratorios (Carbonell, 1995: 17-18) es el efecto *push and pull* (literalmente, empujón y estirón) el que explica las causas de estos cambios. No sólo son las circunstancias personales o ambientales del país de origen lo que empuja a emigrar; son tanto o más importantes las condiciones del país de destino, reales o imaginadas, las que llaman al inmigrante.

En España hay en torno a 800.000 extranjeros con permiso de residencia¹, lo que representa un 1,9% en relación al total de la población española. En comparación con otros países de la Unión Europea, se trata de un porcentaje bajo de *presión migratoria*. Además, 346.953 proceden de la Unión Europea, del resto de Europa y de América del Norte. Es decir, casi el 50% no proviene de los llamados países pobres o en desarrollo. Considerar este dato es importante, a efectos de la pretendida invasión de poblaciones procedentes de países del Sur. Con todo, a los datos *oficiales* (personas regularizadas) conviene sumarles un porcentaje significativo de extranjeros en situación administrativa irregular (sin permiso de trabajo y residencia), que según las estimaciones del proceso extraordinario de regularización concluido el 31 de julio del año pasado, pueden acercarse a las 200.000 personas en el conjunto del Estado.

Este constante incremento de la población inmigrante en nuestro país en los últimos años está teniendo grandes repercusiones socio-económicas. Inevitablemente ligadas a ellas (aunque menos comentadas en los medios de comunicación pública) se encuentran las consecuencias lingüísticas, que afectan tanto a los recién llegados, pues la herramienta lingüística es la primera pieza clave para poder comenzar a reconstruir toda su vida en el nuevo país; como al contingente de profesores de lengua y otras materias, que han de improvisar numerosas veces ante la nueva situación, quebrando las programaciones didácticas hasta puntos tan extremos como el de introducir nociones de alfabetización en niveles altos de instrucción y enseñanza. Esto ha generado la conveniencia de buscar respuestas eficaces para atender al alumnado procedente de universos lingüísticos y culturales diferentes, aspecto inexcusable en cualquier sistema educativo.

¹ Datos del año 2003.

Pero estas respuestas, que vienen marcadas por factores tales como el grado de escolarización previa en sus sistemas educativos —que en algunos casos es nulo— la filiación entre su lengua materna y el español o los distintos niveles de aptitud, han de ser múltiples y variadas. En cualquier caso, las demandas se realizan no sólo desde las áreas de conocimiento lingüístico sino también desde las de ámbito científico y técnico, por lo que es preciso ofrecer la formación a todo el profesorado para conseguir que los estudiantes adquieran, en el menor tiempo posible, una competencia comunicativa adecuada que les permita normalizar su proceso formativo y subsanar los desfases educativos producidos por el desconocimiento inicial de la lengua española.

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

La enseñanza de español a inmigrantes y la formación de su profesorado es un tema complejo por el elevado número de instituciones educativas y sociales implicadas, su escasa coordinación y el variado nivel de desarrollo legislativo y real de sus políticas docentes, lingüísticas y de inmigración; por la imposibilidad de prever situaciones concretas de enseñanza (número de alumnos con distintas lenguas y culturas de origen, formación, estilos educativos...); y por la heterogeneidad del profesorado, los escasos recursos de los que dispone y su diferente formación.

Al hilo de las reflexiones anteriormente planteadas, surgen inevitablemente preguntas que nos afectan como profesores: ¿En qué términos se está planteando la enseñanza del español a inmigrantes? ¿Podemos aplicar los métodos que normalmente utilizamos en la enseñanza a extranjeros? ¿Existe una enseñanza específica y personalizada dirigida a este nuevo colectivo de población, cuyos requerimientos difieren del tradicional modelo de *alumno extranjero* en el que nos hemos venido basando a la hora de elaborar materiales didácticos y programaciones?

La respuesta, lamentablemente, es todavía *no*. Aunque el número de iniciativas² que trata de afrontar estos problemas aumenta progresivamente, aún carecemos de las suficientes infraestructuras que permitan formar intelectualmente a este grupo de población, cuyo principal objetivo es la pronta incorporación al mercado laboral. Necesitan hablar para entenderse, pero carecen de recursos económicos para financiar un curso de lengua. Su asistencia a clases es la mayoría de las veces escasa, y los que acuden a centros de enseñanza lo hacen de forma irregular y dejan de acudir en el momento en que su competencia comunicativa alcanza el nivel de usuario independiente.

Por otra parte, es necesaria también una formación específica para el profesorado de español que se ocupa de este alumnado. Este segundo aspecto es probablemente el más difícil de subsanar, puesto que los profesores son por lo común miembros de ONGs y asociaciones de voluntariado vinculadas a parroquias o centros sanitarios; no suelen recibir compensación económica por su trabajo, su principal móvil es la caridad y la ayuda, y carecen de formación como profesores de lengua extranjera en la mayoría de los casos. Además, la falta de coordinación entre todos estos centros hace que esta enseñanza no se pueda concebir de manera unitaria.

3. EL TIPO DE ALUMNADO. RASGOS DEFINITORIOS DEL ALUMNO INMIGRANTE

Aclaremos primeramente algunos marbetes utilizados con frecuencia en nuestro ámbito, con significados vagos en muchas ocasiones.

Como acertadamente afirma Kramsch (Kramsch, 1993: 33-34) «La idea de un hablante nativo, un idioma, y una cultura nacional es, por supuesto, una falacia». Los hablantes van adquiriendo a lo largo de su vida una serie de normas que utilizan en función del contexto en el que se encuentran, variando según éste. Esto es lo que para nuestro autor es lo que caracteriza a un *competente usuario del idioma* y no la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la aca-

² El 21 de junio de 2003 se celebró en Madrid el Encuentro «La enseñanza del español a inmigrantes», organizado por el Instituto Cervantes en los edificios del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y del Archivo Histórico Nacional. Es intención del Instituto Cervantes seguir impulsando iniciativas como la de este encuentro con el fin de promover la investigación de la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes y la difusión de las experiencias y trabajos llevados a cabo en este ámbito de la enseñanza de lenguas.

Proyectos dedicados a la inmigración: *EVLING*, Proyecto *Integra*, proyectos de *FAEA* (Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas)... y un largo etc.

Organizaciones: *Caritas*, *Cruz Roja*
ONGs y asociaciones de voluntarios: *ASTI*: (Asociación para el trabajador inmigrante), *ASILIM* (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid), *Valencia Acoge*, *Fundación Largo Caballero*, asociación *CODEF*, Las Aulas de Lengua y Cultura de *CITE* (CC.OO.)...

demia sino la «adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso». Esta forma de competencia es precisamente la del hablante *intercultural* que opera en las fronteras que dividen varios idiomas.

También dentro del rótulo de *extranjero* es necesario establecer una serie de delimitaciones y subcategorías, puesto que los contenidos y el método didáctico serán diversos en cada uno de los casos.

Tipo de alumnado	No extranjero: Gramática para L1				
	Extranjero: Gramática para L2	No inmigrante	Estudia en su país de origen		
			Estudia en el país de L2		
	Inmigrante	Niño	Nacionalidad	Grupo homogéneo	
		Adulto		Grupo heterogéneo	
			Nivel de instrucción	Alfabetizados	
No alfabetizados					

El alumno en el que tradicionalmente se ha pensado a la hora de elaborar materiales de enseñanza de segundas lenguas ha sido el perteneciente al primer grupo dentro del colectivo de los extranjeros: al alumno que estudia una L2, financiando sus estudios en la mayor parte de los casos en su país, y posteriormente realiza estancias breves en el país de la lengua meta para perfeccionar lo aprendido, aumentar sus competencias y desarrollar especialmente las destrezas orales de comprensión y competencia comunicativa.

El tipo de alumnado que ahora nos ocupa pertenece al segundo grupo, y es de carácter muy distinto respecto al anterior: se trata del inmigrante, que sufre grandes dosis de angustia e inseguridad, lo que dificulta su aprovechamiento de las clases. El alumno experimenta el choque de culturas cuando descubre que sus mecanismos de resolución de problemas no funcionan en la nueva cultura, cuando los utiliza. Esta situación trae consigo desorientación, estrés, miedo y ansiedad. El estado mental resultante puede producir todos los síntomas de un síndrome de rechazo que desvía la atención y la energía del aprendizaje de la segunda lengua. Al intentar encontrar una causa de su desorientación, el alumno puede caer en el rechazo de la gente de su nuevo país, de la organización para la que esté trabajando, de su propia cultura, e incluso de sí mismo.

En muchas ocasiones, desde la perspectiva de nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición económica o desde nuestra posición intelectual o cultural, vemos a los inmigrantes como marginados y esa visión negativa, basada en lo que no tienen, nos impide ver su auténtica realidad (Miquel, 1995: 244). Sin embargo, podemos hallar, sobre todo entre los refugiados, pero también entre algunos inmigrantes, algunos universitarios que aquí trabajan en la construcción o graduados escolares dedicados, en el mejor de los casos, al servicio doméstico. Pero cuando, efectivamente, nos encontramos con individuos no alfabetizados, tendemos a verlos, erróneamente, como personas que, primero, tienen que alfabetizarse para, poder, luego, aprender la lengua. Si miramos las cosas de otra manera, deberemos considerar que los inmigrantes adultos con o sin formación académica, tienen un rasgo fundamental que hay que tener en cuenta: son hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, hablantes competentes de dos o más lenguas (la materna y la de la colonia) adquiridas, en la mayor parte de los casos, fuera del mundo académico. Además, tenemos que considerar que tienen una visión del mundo organizada a través de su lengua y a través de su cultura; y que disponen de unos conocimientos, de unos mecanismos, de unas categorizaciones y de unos recursos cognitivos y estratégicos que les permiten incorporar nuevos conocimientos, incluidos los de una lengua extranjera, por lo que para enseñarles nuestra lengua no podemos aplicar los mismos métodos didácticos que utilizamos en L1.

Por estas y otras causas a la hora de plantear una clase, es necesario establecer una distinción, pues la diferencia es fundamental cuando ésta está formada por alumnos del mismo origen o nacionalidad. Dado que la lengua materna es por tanto, común para todos ellos, resultará más sencillo para el profesor detectar los errores debidos a la influencia de L1 y a la transferencia de estructuras de L1 a L2. Además, el profesor podrá documentarse sobre el país de origen de sus

alumnos y entrar en contacto con ellos más fácilmente conociendo las diferencias culturales y lingüísticas de ambos países.

Esta situación resulta ideal, sin embargo, la más frecuente suele ser la de la mezcla de estudiantes de orígenes diversos, con lenguas muy distantes y culturas contrapuestas. Es en estos casos donde hay mayor dificultad para el profesor, tanto en el nivel de exigencia, pues se producirán constantes irregularidades en los progresos de sus alumnos, como en la introducción de los contenidos culturales en el aula, puesto que esto habrá de hacerse lentamente asegurándose de que han quedado asimilados y con gran precaución para no herir la sensibilidad de los asistentes.

Otro problema que se plantea, y quizás el más grave, es el de la enseñanza de español a adultos no alfabetizados. Es especialmente difícil afrontar estas situaciones en los casos en que la lengua materna del inmigrante se escribe con caracteres diferentes de los latinos (chino, árabe...), puesto que la comunicación inicial con el alumno suele resultar complicada. En este caso nos encontramos además con la dificultad de disponer de material adecuado para esta enseñanza, ya que el material escolar de L1 necesita ser adaptado para este uso. A este respecto la obra de Félix Villalba y M.^a Teresa Hernández (Villalba, 2000) proporciona una serie de pautas para organizar las clases de español dirigidas a este tipo de alumnado. Los autores establecen una reflexión sobre los procesos de alfabetización y de prealfabetización, partiendo del principio de que el aprendizaje de la lengua oral debe ser previo al de la lengua escrita. Abordan, asimismo, los temas de la programación, la evaluación y elaboran una propuesta de actividades de comprensión y expresión oral. El libro constituye una gran aportación al área de la enseñanza de español como segunda lengua.

Un grupo importante en la sociedad escolar está representado por los hijos de padres inmigrantes, muchas veces nacidos ya en España, pues uno de cada diez niños se encuentra en esta situación, y el número aumenta considerablemente todos los años. En este caso, son los profesores de primaria los que tienen que convertirse en profesores de L2, y tratar de adaptar cultural y afectivamente su nivel al del resto de alumnos. No obstante, los progresos son mucho más rápidos en estos niveles que en los de los adultos.

4. LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA

El problema de la adecuación de la gramática española a su enseñanza en una clase dirigida a alumnos extranjeros no consiste en simplificar los contenidos de modo pedagógico. Es necesario adecuarlos y dosificarlos en función de los diferentes niveles, así como las explicaciones de éstos. Tampoco se trata de un simple traslado de la gramática L1 destinada a escolares. Es un sistema intermedio, más complejo de lo que parece, en el que se combinan esencialmente:

- a) los conocimientos gramaticales del profesor, que no han de ser expuestos en su totalidad durante las clases, pero que han de servirle de soporte en las explicaciones y ejercicios, y ayudarle a resolver con agilidad todas aquellas posibles dudas que se puedan plantear aunque disten de su tema de explicación.
- b) los contenidos gramaticales que se exponen en la clase, así como los resúmenes y cuadros que aparecen en los manuales y gramáticas destinados al uso del alumno.
- c) el sistema que el alumno asimila, conocido como *Interlengua*³ (Selinker, 1992) que va variando en función de su nivel y del aumento de sus competencias, y está formado por elementos de su lengua materna (L1), de la lengua meta (L2), por universales lingüísticos y elementos de la gramática universal, y por otros o elementos de diverso carácter extralingüístico, como los factores sociales, psicológicos o sociológicos. G. Nickel (Nickel, 1995: 61-70) basando su estudio sobre el análisis de los errores cometidos por el estudiante de lengua extranjera, extrae conclusiones de gran interés no solamente en relación con la lingüística contrastiva⁴, sino también en relación con la interlengua, la L1 y conceptos como la *transferencia* o la *interferencia*, predominante especialmente en el área de la fonología.

En su opinión, el fenómeno de la *interlengua* es un desarrollo evolutivo de la lingüística contrastiva, que añade perspectivas socio- y psicolingüísticas, y establece paralelos entre L1 y L2. Afirma que para su estudio es necesario tener en cuenta factores como la inhibición, la introver-

³ Selinker (1992: 79-101), acuñó el término *Interlengua* para referirse a «la gramática de quien aprende una segunda lengua, una gramática presumiblemente diferente de la de un hablante nativo tanto de L1 como de L2, pero que puede considerarse un sistema coherente digno de ser estudiado en sí mismo».

⁴ El papel de la lingüística contrastiva no era tanto el predecir, sino el explicar errores.

sión, los factores de stress, y otros de índole psicológica y sociológica. También influyen en ella los métodos empleados en la enseñanza, y el hecho de si éstos tienen relación con la L1.

Esto es exactamente lo que nos preocupa en nuestro campo de actuación: la presencia de los factores extralingüísticos, a los que en la mayor parte de los casos se presta poca atención y sin embargo, en la enseñanza de español a inmigrantes adquieren un papel primordial, puesto que se trata de un elemento condicionante de su actuación en el aula, en la calle y en las situaciones cotidianas nuevas, que en muchos casos les provocan miedo, ansiedad y tensión, por lo que su competencia comunicativa disminuye considerablemente. Y no ha de ser así: los avances en las competencias lingüísticas deben ser un instrumento para hacer valer los derechos fundamentales, la inserción en otros niveles del sistema educativo, el desarrollo de la autoestima y la mejora del nivel de autoconciencia.

Dada la complejidad del tema es necesario distinguir entre la gramática dirigida al profesor, sobre cuyos conocimientos se fundamentará la clase; la destinada al alumno en función de su diferente nivel, y el tipo de alumnado ante el que nos encontramos, en este caso en situación de inmersión lingüística, pero simultáneamente de desarraigo la que hace que la gramática se convierta en un elemento integrador que parte de los esquemas culturales propios que estructuran el aprendizaje para alcanzar a comprender las pautas de conducta autóctonas.

5. EL PROFESOR Y EL MÉTODO

Hoy día se ha situado la enseñanza de español a inmigrantes en el marco de la Didáctica de las Lenguas para tratar de establecer las oportunas relaciones con la enseñanza de Lenguas Extranjeras, la enseñanza de Segundas Lenguas y la enseñanza de Lenguas con Fines Específicos.

Los proyectos que desde el año 62 se han llevado a cabo en el seno del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas vivas y las repercusiones que determinadas propuestas (como los niveles umbrales) han tenido en este ámbito, nos conducen a pensar que el discurso didáctico de los próximos años tendrá como referente el campo de reflexión y actuación propuesto por el *Marco común europeo de referencia* (MCER)⁵.

El objetivo de todas estas iniciativas es crear una *educación multicultural*, (término nacido en el ámbito escolar), entendiéndola como una educación que reforma todo el entorno haciendo evidente a través del *currículum oculto*⁶ del individuo, que la diversidad cultural y étnica es valorada y celebrada.

Se pretende conseguir que los individuos conformen una realidad distinta para todos de la inicial de cada uno, beneficiándose y convirtiéndose en un ser distinto al finalizar las actividades de enseñanza/aprendizaje que, de funcionar adecuadamente, deberían transformar a enseñantes y enseñados hasta configurar, en ambos casos, un nuevo *yo* fruto de los aspectos positivos de cada cultura.

En cuanto a las necesidades formativas del profesorado, en la actualidad, aunque parezca increíble, este aspecto todavía no constituye un elemento de la formación inicial de los futuros profesores⁷, cuando sabemos con certeza que será elevadísimo el número de profesores que, en algún momento de su carrera docente, sea cual sea su especialización o su nivel de enseñanza, necesitará poseer conocimientos sobre la enseñanza de español a inmigrantes.

6. EL MATERIAL DIDÁCTICO

Uno de los problemas con los que se encuentran los profesores de español para inmigrantes es el referido a los materiales de español como segunda lengua. Ninguno de los que existen en el

⁵ El *Marco*, en su guía de formadores, concreta los componentes de la formación de profesores en tres apartados: Competencia en Lengua y Cultura, Competencia general como Profesor y Competencia metodológica y ofrece un listado de temas que deberían formar parte de cualquier plan de formación de profesores de lenguas vivas.

⁶ James Banks (Banks, 2002) define el *currículum oculto* como aquel que ningún profesor enseña pero que todos los alumnos aprenden. La actitud de la escuela hacia la diversidad étnica y cultural se refleja de múltiples y sutiles maneras, tales como el tipo de imágenes o fotografías en las carteleras de anuncios, la composición racial del personal laboral, la diferencia de tratamiento en función de la procedencia, la selección de materiales académicos...

⁷ los Centros de Formación de Profesores y posteriormente de las universidades, introdujeron en diferentes carreras (Filología, Magisterio, Pedagogía...) asignaturas relacionadas con los temas de la diversidad y la interculturalidad. No obstante, sólo algunos postgrados recogen la problemática de la enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes.

mercado parece adecuarse a este tipo de alumnado. Ante esto, algunos profesores prefieren elaborar sus propios manuales de acuerdo a las necesidades concretas de su alumnado. Otros, por el contrario, creen que es mejor readaptar los materiales de enseñanza de E/LE ya existentes.

Si bien el enfoque por tareas incluye y potencia todas las características de los enfoques comunicativos, los materiales que —fundamentados en este enfoque— encontramos hoy día en el mercado no son muy adecuados para trabajar con el alumnado inmigrante, debido a varias razones y, en especial, a que el mundo y los tópicos temáticos incluidos en estos métodos tienen muy poco que ver con la realidad de este colectivo. Por otra parte, es difícil que la mayoría del profesorado pueda generar unidades didácticas por tareas teniendo en cuenta la dedicación temporal que ello requiere.

En el caso de la gramática, es aún más complejo, puesto que ante el alumno inmigrante, muchos profesores tienden a obviarla, por miedo quizás a la incompreensión y al rechazo de sus alumnos. Hemos de evitar rotundamente esta situación y hacer entender a profesores y alumnos que la gramática es el *esqueleto* lingüístico, y ha de ser estudiado y asimilado por todo aprendiz de ELE2, sea o no inmigrante; y se ha de fomentar la adecuación de materiales para este nuevo colectivo, partiendo de normas sencillas, expresadas con palabras de nuestra metalengua, para ir desarrollando progresivamente un grado de complejidad que se asimile gramaticalmente a los conocimientos de un hablante nativo.

Otra amplia gama de posibilidades se abre si utilizamos métodos inductivos, cuyo resultado sea la extracción y consolidación de normas gramaticales, partiendo del análisis de ejemplos. No hay un único método de enseñanza gramatical, pero lo importante es que tanto profesor como alumno concedan a la gramática el espacio y la importancia que le corresponde dentro de cada uno de sus ámbitos.

Se ha de ver pues, la gramática como elemento aglutinador y básico en la comunicación sobre el que se ha de insistir especialmente ante el alumno inmigrante, tratando de huir de sistemas totalmente comunicativos, puesto que lo que realmente necesitan este tipo de alumnos son las reglas básicas que ellos mismos enriquecerán con el aumento de vocabulario mejorando sus competencias en el ámbito de la vida diaria, puesto que no podemos olvidar que se encuentran en situación de inmersión.

BIBLIOGRAFÍA

- Associació Sociocultural La Formiga (2003): *Manual para la enseñanza de castellano y catalán para personas de origen chino*.
- Banks, J. (2002): *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bedmar, M., y Equipo Integra (2002): *Educación social de inmigrantes*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Broselow, Ellen, «La adquisición de una segunda lengua» en Newmeyer, F. J. (comp.), *Panorama de la lingüística moderna*, vol. III, 1990-92, pp.225-243.
- Cáritas Española (1999): *Manual de formación intercultural para grupos multiculturales*, Madrid, Cáritas Española.
- Castillo, P. et al. (1996): *Manual de lengua y cultura*, Madrid, Cáritas Española.
- Castillo, P., Miralles, J., Navarro, M. A., Sierra, J. (1996): *Manual de lengua y cultura*, Madrid, Cáritas España.
- Centro Virtual Cervantes «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa» debate incluido en la sección «El Año Europeo de las Lenguas».
- Centro Virtual Cervantes: *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Cruz Roja Española (2001): *Cuadernos De Alfabetización*, Madrid, Cruz Roja Española.
- Cruz Roja Española (2003): *Método de enseñanza del español*. Niveles: De transición a Intermedio, Intermedio I y II. Santillana Formación / Cruz Roja, Madrid.
- De Andrés, R. et al. (2002): *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Madrid, Cruz Roja y Santillana Formación.
- Díaz Sanroman, J. et al. (2001): *En contacto con...*, Madrid: ASTI y Fundación Santamaría.
- Equipo Contrastes (1998): *Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*, Salamanca, Ministerio de Educación y Cultura.
- F. Carbonell, (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social*. Madrid, Ministerio de Educación y cultura, 17-18.

- Federación Regional de Enseñanza de Madrid de CC.OO (2001): «La población inmigrante en la Comunidad de Madrid», en *T.E. Suplemento* núm. 219, Enero 2001.
- Galvín, I. et al. (1998): *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*, Madrid, FOREM.
- Gata, A., y Martínez, J. (2002): *Leer, escribir y comprender*, Albacete, Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Grupo CRIT (2003): *Claves para la Comunicación Intercultural*. Castellón, Universitat Jaume I.
- Jiménez Pérez, T. (1992): *Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla*, Melilla, MEC.
- Jiménez, A. (1999): *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados*, Madrid, Fundación Largo Caballero.
- Kramsch, C. (1998): «El privilegio del hablante intercultural», en Byram M. y Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press, 33-34.
- Larsen-Freeman, Diane. y Long, Michael. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas* (versión española de I. Molina Martos y P. Benítez Pérez), Madrid, Gredos.
- Las Actas del Seminario «Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa», que se celebró en Madrid el 4 y 5 de febrero de 2003 se pueden consultar en www.mec.es/cesces/seminario2003.htm.
- Liceras, Juana M. (1992): «Hacia un modelo de análisis de la interlengua», en Liceras, J. M. (edra.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 11-25
- Martínez, J. (2002): *Portal. Español para inmigrantes*, Palma de Mallorca, Prensa Universitaria.
- Miquel, L. (1991): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.
- Miquel, L. (1995): «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», en *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*, Madrid, Didáctica núm. 7, Universidad Complutense de Madrid.
- Miquel, L. (1995): «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», en *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, Madrid, Didáctica n.º 7, Universidad Complutense de Madrid.
- Nickel, G. (1995): «Some controversies in Present-Day Error Analysis: Contrastive vs. Non-contrastive Errors», *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, 61-70.
- Nieto, S. (2002): *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Proempho (1992): *Método oral Meroral*, Melilla, Ayuntamiento de Melilla y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schumann, J. (1991): «La adquisición de las lenguas segundas: hipótesis de la pidginización», en J.M Liceras (comp.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.
- Selinker, L. (1992): «La interlengua», en Liceras, J. M. (edra.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 79-101
- Tarone, E., (1992): «La variabilidad de la interlengua», en Liceras, J. M. (edra.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 263-29.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados, en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Villalba, F. y Hernández, M.ª T. (2000): «¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2», en *La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Carabela n.º 48, Madrid, SGEL.
- VV. AA. (2003): *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*, Carabela n.º 54, Sgel, Madrid.
- VV.AA. (2003): *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela n.º 53, Madrid, Sgel.