LA EVALUACIÓN DE LOS HISPANOHABLANTES EN LAS CLASES DE ELE. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

DANIELA CARPANI
Universidad de Génova

1. Extranjeros en la noche

"Aquí no estamos en el colegio, donde cuentan las notas. Aquí cuentan los resultados": son palabras de uno de los protagonistas de la película "Das Leben der Anderen", de Florian Henckel von Donnersmarck (*La vida de los otros*, ganadora del Oscar a la Mejor Película Extranjera en 2006). Frase que, en su brevedad, resume cabalmente el recorrido de mi ponencia a través de la cual trataré de demostrar los límites de la "escuela de las notas", poniendo en evidencia las potencialidades de la "escuela de los resultados", sobre todo en la sociedad multicultural, que ya no es la excepción sino la regla de nuestro entorno y, en consecuencia, de nuestro trabajo de profesionales de la docencia. Para hacerlo, resumiré los resultados de una investigación que empecé en el año 2001 y que ha desembocado en un proyecto de mayor alcance sobre las lenguas inmigradas, financiado este mismo año por el Ateneo genovés.

Hablaré de los "nuevos italianos", tema que desde hace por lo menos una década ocupa a sociólogos, políticos y profesionales de la docencia. Sobre todo en una ciudad como Génova, elegida como campo de investigación no solo por razones biográficas sino por un fenómeno bastante peculiar en esta zona de Italia donde, ya a partir de los años '90, comenzaron a llegar mujeres de origen latinoamericano en busca de trabajo, hasta formar la colonia ecuatoriana más numerosa de Italia. Un asentamiento debido a la facilidad de inserción de ellas en el mercado laboral como "cuidadoras de ancianos.

Ya desde el principio, esta emigración en su mayoría femenina, dio lugar a la formación de núcleos fundados en lazos parentales o, más a menudo, de amistad. Familias *sui generis* donde faltaba casi siempre el componente masculino (que solo en una segunda etapa empezó a llegar y a encontrar a su vez una colocación en el mercado laboral) y en las cuales las mujeres se turnaban en el cuidado de los niños que habían traído a Italia. Consecuentemente, en los colegios genoveses empezó a detectarse la presencia de chicos extranjeros, perdidos, por aquel entonces, entre la masa de los compañeros italianos. Una minoría silenciosa que, condicionada quizás por el mismo afán de mimetismo de las madres, o, como veremos, por los consejos de los pioneros de la docencia multicultural, a menudo no usaban la lengua materna ni con quienes podían entenderles (es decir, los igualmente escasos profesores de español de la ESO) ni entre ellos. Porque los maestros y profesores, por su parte, no preparados para enfrentar este nuevo fenómeno, abogaban decididamente por una colocación en *stand by* de la lengua de origen para favorecer el aprendizaje del italiano, olvidando que aprender una L2 no requiere automáticamente el sacrificio ritual de la L1.

Eran los años en los que los sociólogos publicaban los primeros informes sobre el fenómeno de la inmigración, recogían datos y proporcionaban tablas, gráficos, entrevistas. Los lingüistas, en cambio, callábamos. Prisioneros del tópico según el cual los hispanohablantes no constituían un problema serio, debido a la proximidad cultural y lingüística que habría favorecido su inserción de forma casi automática, asistíamos, sin mover un dedo, al lento derrumbe de chicos que vivían en una tierra de frontera, desprovistos de las herramientas para progresar, que trataban de ocultarse, de desaparecer con tal de no dificultar el trabajo docente, siguiendo un mecanismo de defensa que a menudo los profesores atribuían a una característica étnica: la supuesta pereza y pasividad innata de los "latinos". Mientras tanto, en la calle, nacía una lengua mestiza caracterizada por fenómenos de fosilización que condenaban a los "nuevos italianos" a expresarse en un código plagado de interferencias tanto en su L1 como en su L2.

Fue por aquel entonces (2001) cuando traté de dar voz, por decirlo así, a estos chicos y entender el porqué de su recelo. El escenario de prueba fue uno de los pocos colegios genoveses donde se enseñaba español como lengua extranjera. Es decir un terreno supuestamente más acogedor para los adolescentes hispanos que tenían la oportunidad de estudiar su propio idioma, con todas las ventajas del caso. Sin embargo, las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario que presenté, dibujaban un cuadro de

Centro Virtual Cervantes

soledad e indiferencia: una abrumadora mayoría de estudiantes afirmaba que prefería no usar su lengua ni hablar de su país de origen porque percibía el desinterés de sus compañeros a pesar de los esfuerzos de los profesores "bienintencionados".[1] Un vacío donde la única solución (a veces consensuada, como decía, a nivel subliminal, por los mismos docentes) era el olvido y el máximo esfuerzo para aprender el italiano y más en general los códigos de supervivencia del nuevo país. Y, al parecer, la situación no mejoraba ni siquiera durante las clases de español.

Este era el clima que se respiraba en la primera etapa de la inmigración: un desinterés mutuo (¿cuántos profesores ni siquiera sabían pronunciar el nombre de los recién llegados?), un grupo de adolescentes mónadas y mujeres invisibles que vivían recluidas en las casas de los ancianos que cuidaban. El resultado fue un masivo fracaso escolar, sobre todo en el segundo tramo de la enseñanza obligatoria secundaria y la consecuente deserción en favor de la búsqueda de un trabajo cualquiera (mano de obra barata, sector de la limpieza, etc).[2]

2. Los nuevos italianos

La vuelta a la tortilla (solo hipotética, como veremos) llegaría gracias a una importante medida tomada por el Ministerio de Educación que los profesores de las llamadas lenguas minoritarias esperábamos desde hacía mucho: la inserción de la segunda lengua extranjera en el primer tramo de la enseñanza obligatoria superior. Mientras tanto, la inmigración aumentaba, las aulas se llenaban de chicos extranjeros y desde el principio el español resultó ser la LE más elegida por los adolescentes italianos, ya sea por razones de supuesta facilidad, como por el boom de "lo hispánico" en nuestros *media*. Se podía tratar sin lugar a dudas de una ocasión para transformar a los inmigrantes silenciosos y tímidos de la primera hora en protagonistas, gracias a una competencia lingüística en su lengua materna que era objetivamente (y a pesar de las interferencias inevitables que se dan entre las lenguas afines) superior a la de sus compañeros italianos. Algo que tendría mucho que ver con una suerte de revolución del sistema de evaluación escolar, trasformando –para decirlo con una fórmula– un "handicap" en un *atout*. De parias –ésta fue la ilusión de muchos– se tranformarían en monitores de sus compañeros, en ayudantes de sus profesores. Eso pensaba encontrar cuando volví a ocuparme del tema. Empezó así la segunda etapa de mi investigación.

Era el 2004, habían pasado ya dos años desde la aplicación de la Ley y tres desde el suministro del primer cuestionario. Ahora ya podía ir más al grano focalizando la atención en la lengua. Una vez más pisé las aulas del mismo colegio para analizar las pruebas escritas de ELE en cinco clases con una significativa presencia de hispanohablantes. Las pruebas recogidas fueron en total 410, entre las cuales 52 eran de chicos americanos. La esperanza era encontrar por fin buenos resultados en términos de evaluación, que se alejaran de la plétora de insuficientes de los boletines de notas de los alumnos extranjeros.

Sin embargo, la realidad se alejaba mucho de mi hipótesis: la mayoría de las evaluaciones de las pruebas escritas de los hispanohablantes se colocaban por debajo del promedio de la clase, con todas las consecuencias negativas en términos de autoestima que esto implicaba. Más allá de las buenas intenciones, y de la ocasión proporcionada por la inserción de la segunda LE, la escuela no se había adaptado para nada a la nueva situación que a lo largo de los años ya no era la excepción, sino la regla, es decir la existencia de clases multiétnicas. [3] Prueba de que algo sustancial no estaba funcionando.

Desde la perspectiva de la evaluación del sistema de evaluaciones (valga la redundancia) se abría una disyuntiva. Atribuir los fracasos a una intrínseca debilidad escolar de los chicos latinos (lo que, entendámonos, no se podía excluir, ni mucho menos) o poner en tela de juicio criterios que procedían de la práctica de la "normalidad monocultural". No necesité demasiado esfuerzo para enterarme de que estos criterios no daban la importancia que merecía a un dato fundamental responsable, en parte, del fracaso de esos chicos en su lengua materna. Lengua que en su caso era fruto, huelga decirlo, de una adquisición y no de un aprendizaje (se trataba de alumnos que habían nacido en el extranjero y que contaban con una escolarización precedente en el país de origen, como pude constatar consultando sus fichas personales). En otros términos, la lengua hablada por ellos exhibía sus puntos de fuerza en el plano comunicativo, en una incuestionable fluidez, en una facilidad de manejo de un código coloquial donde mandaba el uso más que la regla o el anális metalingüístico característico de las situaciones de aprendizaje. Nuestra escuela, en efecto, como saben todos lo que han sido profesores de LE en Italia, organizaba y sigue organizando la

[1] Tomo esta feliz expresión del artículo de Lourdes Miquel "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a los inmigrantes", (Madrid, 2003).

[2] Los resultados de mis primeras observaciones dieron lugar al artículo *Italiano L2 per ispanofoni. Aggiornamenti e nuovi materiali (notarelle da un'esperienza)*, citado en la bibliografía y a a la ponencia *Italiano L2 para hispanohablantes: de la ideología a la práctica docente*, presentada en el Congreso " Mediación lingüística entre lenguas afines. Español-italiano" (Forlì, febrero de 2003).

[3] Significativo el caso de la Scuola Baliano donde ya en el 2001 se registraban 15 alumnos italianos sobre un total de 100 inscritos (ecuatorianos, marroquíes, rumanos, chinos).

Centro Virtual Cervantes

enseñanza lingüística según un corte fundamentalmente gramatical-traductivo en detrimento del componente comunicativo. En consecuencia la mayoría de los manuales de ELE editados en Italia aún proponen una evaluación de las competencias notablemente desequilibrado en favor del conocimiento de las reglas.

Era el caso del libro adoptado en las clases que observé, cuyo corte condicionaba automáticamente tanto la evaluación *in itinere* como la sumativa. Veamos las cosas con más atención: el clásico test estaba formado por una parte de cultura general, de comprensión escrita y de comprensión auditiva (por un total de tres *items*), siete ejercicios de gramática y funciones, más una traducción de frases del italiano al español: sumando, a 8 ejercicios "gramaticales" correspondían 3 más "libres" de trabas. Otro elemento significativo y muy condicionante eran las consignas, escritas a veces en una lengua bastante críptica incluso para los italianos, cuya "traducción" necesitaba un esfuerzo de descodificación por parte de los extranjeros; esfuerzo que quitaba tiempo precioso a la ejecución del ejercicio mismo. Finalmente, era nula la atención dedicada a la variante americana del español.

Los efectos eran clarísimos: los hispanohablantes, enjaulados en *items* que –repito– privilegiaban la "lengua de las reglas", se movían con dificultad en enunciados como "*Sustituye la parte en cursiva por el pronombre átono correspondiente", "Completa con las perífrasis apropiadas" o "Completa utilizando los ubicadores oportunos, pero sin repetir ninguno"*. Los resultados, en cambio, mejoraban automáticamente en los *items* que reflejaban la competencia comunicativa de la lengua. En resumidas cuentas, de mi segunda observación pude destacar la obsolescencia de los manuales pensados para un público monocultural y "distante" de la lengua y la inadecuación de docentes formados a raíz y en función de una clase monolingüe que aplicaban un sistema de evaluación ni objetivo ni equitativo, por lo menos en la situación dada. Finalmente, pude ver con mis propios ojos que la clase de español no era automáticamente ni fácil ni estimulante para los "latinos".

Se trataba entonces de tomar conciencia del problema, de fomentar la adaptación de los contenidos de los manuales a la nueva realidad y de flexibilizar la práctica docente. El análisis de los datos, la reflexión llevada a cabo con la profesora que tan amablemente me había permitido acceder a las pruebas y el cambio de perspectiva de las ofertas editoriales que mientras tanto iban publicándose, más respetuosas de la nueva realidad, [4] favoreció el pequeño –pero no por eso menos significativo– cambio que pude observar 2 años después, es decir en el año escolar 2006/2007.

3. Nuevos profesores

En fin, ser profesor de una clase bilingüe o multilingüe necesitaba decisiones y estrategias *ad hoc* en la programación, en la práctica del día a día, en la evaluación. Fijemos la atención en este último elemento. Claro está que se trataba de aplicar un principio básico: la evaluación no tenía que reducirse a una mera recogida de datos con el único objetivo de emitir juicios, a veces, como hemos visto, tan tajantes. Porque es evidente que cada cultura crea su forma de educar y que su forma de evaluar es el el reflejo de la primera. En el caso que nos ocupa, todo esto era profundamente ajeno al sujeto que aprendía, y sobre todo a *ese* sujeto. Consecuentemente, medir por el mismo rasero no significaba equidad sino todo lo contrario: limitar el saber a las únicas respuestas preestablecidas como correctas tenía el efecto de seleccionar y segregar. Los ejemplos no faltaban: léxico distinto; empleo de tiempos verbales que seguían el principio del uso, pasando por alto las consignas; pronombres personales que tenía su razón de ser en el contexto americano y no en el peninsular, y la lista podría continuar. En ese contexto el riesgo era favorecer el distanciamiento de la lengua de origen y propiciar el fracaso de cualquier profesor en una de sus tareas prioritarias: asegurar que lo que los alumnos estudian merece la pena ser aprendido o mejorado.

Empezaba así la tercera etapa de la investigación y una colaboración concreta entre el mundo de la universidad y la escuela a través de la aprobación del ya mencionado *Proyecto de Investigación sobre las Lenguas Inmigradas*. El objetivo fue animar a los profesores a adoptar una orientación reflexiva y crítica que rompiera con actitudes que llevaban a un ejercicio rutinario y sumiso frente a las normativas. Sin limitarse a aplicar técnicas de evaluación propuestas por los expertos, alejadas de la práctica y de la realidad concreta, de los conocimientos específicos de las materias de estudio y de las dificultades que entraña el proceso de aprendizaje en el aula multilingüe.

La profesora, con la que ya había colaborado, se comprometió a rellenar una ficha para apuntar el promedio de las notas de la clase en su conjunto y compararlo con las notas de los chicos sudamericanos. A este trabajo de observación correspondió una construcción "adaptada" de las pruebas *in itinere*, que daba más espacio al componente comunicativo y tenía en cuenta las características del público. De esta manera intentábamos ir más allá de las pruebas orientadas hacia un tipo de conocimiento restringidamente

[4]Para los resultados del análisis de 2004, remito a mi ponencia *Dallo spagnolo all'italiano e ritorno. La lingua immigrata tra strada e scuola*. Congreso Convergencia y creatividad. El español del tercer milenio, mayo de 2005, Actas todavía sin publicar en *Inmigración y acción educativa: algunas reflexiones*, citado en la bibliografía.

Centro Virtual Cervantes

escolar o normativo que había dado los resultados desalentadores de la primera hora. Exámenes más bien tradicionales que eran todo lo contrario de lo que pedagógicamente se podía considerar una buena evaluación. Desmedidamente basados en el principio según el cual no se trataba de razonar sino de responder, caminar sobre seguridades automatizadas, que eran automáticas solo para los estudiantes de esta parte del mundo, donde los más listos, dedicándose con más devoción al ritual de fidelidad a la palabra del profesor, al apego por los libros y a las consignas, ganaban, por decirlo así, sobre el extranjero.

Se eligió un grupo bastante reducido de chicos (3 de tercero, 5 de segundo, 3 de primero) y un total de 47 pruebas. Los libros ya no eran los de antes [5] y las pruebas fueron construidas y puntuadas con criterios más flexibles. El resultado fue el que se puede apreciar en el esquema que aquí presento como pequeña muestra de una tendencia positiva; consciente de que se trata de datos que, desde el punto de vista estadístico, hay que tomar con pinzas[6]. Como se puede observar, en 6 casos el promedio de los alumnos hispanohablantes es más alto que el resto de la clase en todas las pruebas; en 3, en un 50% de las pruebas es más alto y en otro 50% es más bajo; en 2 casos el promedio es más bajo tan solo en una prueba sobre 5.

Por lo que se refiere a la tipología de los ejercicios, me limitaré a observar que los resultados por debajo del promedio siguieron detectándose sobre todo en los *items* basados en el "conocimiento de las estructuras" donde se juntaban errores, faltas y descuidos. Y que estos últimos, a veces, fueron evaluados como errores. Es el caso de la frase "El año pasado mis padres querían alquilar una casa en Lloret de mar, pero no pudieron porque no encontraron ninguna libre" donde aquel *querían* del chico hispanohablante se consideró un error porque no cumplía con la consigna "Completa con el pretérito indefinido de los verbos del cuadro". O la elección del verbo "meter" en lugar de "poner" (metió *vs* puso para traducir el italiano "mettere") que, a pesar de haber sido conjugado correctamente, se tachó como error por encontrarse en el marco de la clásica "Prueba de verbos irregulares " que tanto éxito tiene en las aulas de nuestros colegios.

4. Nuevas propuestas

Para concluir, dedico algunas breves líneas a un proyecto piloto que se llevó a cabo paralelamente a la recopilación de los datos que acabo de presentar, siempre en el marco del Proyecto de investigación del presente año académico y que cito por ser una propuesta innovadora –por lo menos en la realidad genovesa– en términos de evaluación de las competencias. O, mejor dicho, de los resultados.

En otro colegio genovés se aplicaron los principios del *Español para hablantes nativos* gracias a la colaboración de una joven investigadora del grupo, que se había ocupado en su tesis doctoral de la minoría hispana del sur de Estados Unidos.[7] Se trataba de animar a los alumnos hispanohablantes (los llamados *hablantes de herencia*) a estudiar en su idioma asignaturas tradicionalmente difíciles (como, la historia, por ejemplo) enriqueciendo el léxico en su LM para transferirlo luego a la L2. Los 4 encuentros fueron dedicados (siguiendo las indicaciones del Claustro escolar) al estudio de la Revolución industrial (tema que aparecía en la programación de II año) e involucraron a 7 chicos ecuatorianos que, durante las horas de español, trabajaron con nuestra investigadora. La primera etapa fue dedicada a entender el contenido de los textos adaptados y escritos en español, enriquecer el léxico (recuperando de paso el uso del demasiado olvidado CALP) para llegar a una exposición oral basada no en la repetición mnemónica de contenidos, sino en su previa conceptualización, formulación y articulación en el lengua materna. De esta manera, se esperaba fomentar la motivación extrínseca e intrínseca animándoles a usar su idioma como vehículo de conocimiento. Luego, cada estudiante eligió un aspecto (el desarrollo de la ciencia, el nacimiento de nuevos estamentos, los sindicatos, etc.) para preparar su intervención. Solo en la última etapa se pasó a la reformulación de los contenidos en italiano. La evaluación de las *performances* por parte de los profesores de español y de historia ¿hace falta decirlo?, fue más que positiva y por primera vez, creo, las actividades significaron una toma de conciencia de la riqueza y de las potencialidades del español también como lengua del estudio. En este caso la separación del resto de la clase no significó segregación u obligación a asistir a aburridos cursos de alfabetización de lengua italiana, sino participar en un trabajo de investigación y profundización de contenidos que significaría un enriquecimiento para toda la clase. Un resultado concreto que, por lo menos según nuestras intenciones, podía ir más allá de la nota y favorecer una relación más madura y consciente con su lengua materna en la perspectiva de poder usarla provechosamente como un recurso más.

[5] Me permito remitir a una publicación reciente en la que hemos tratado de no caer en los mismos errores de los manuales de la primera hora y de adecuar la enseñanza de ELE a la nueva realidad: Ariolfo, Carpani, De Hériz, *Uno, dos y tres ¡Qué fácil!*, Cibeb, Rapallo, 2007

[6] Cfr. Adjunto.

[7] Laura Sanfelici, Lingue, culture, identità. "*Los Latinos* negli Stati Uniti e la questione della lingua", tesis doctoral de próxima publicación.

Centro Virtual Cervantes

5. Conclusiones

Parece un concepto obvio pero la realidad ha demostrado que nos olvidamos demasiado a menudo de que no existe una evaluación para todos ni tampoco modelos exportables *tout court*. En la enseñanza-aprendizaje no valen las fórmulas mágicas, sino una continua labor de adaptación, una aplicación constante de la flexibilidad, sobre todo en esta nueva sociedad.

La evaluación debe servir para relacionar los medios con los efectos que produce la educación, juzgando la pertinencia y la eficacia de ambos. Es importante, por lo tanto, planificar previamente un sistema de evaluación que sirva de base a la preparación de las actividades de la clase multilingüe, aplicando principios acordes a esta realidad. De esta manera, el sistema de evaluación elegido determinará el tipo de actividad que realizarán los estudiantes durante el aprendizaje, inventando o importando fórmulas que lleven a resultados eficaces y más duraderos. Y que, de paso, disipen el temor de que las malas calificaciones en su propia lengua provoquen el rechazo de los compañeros, la burla o la pérdida de respeto, que condicionan negativamente el futuro del alumno extranjero. En fin, no hay modelos "universales" de educación y de evaluación, hay seres humanos. He empezado hablando de notas y de resultados como entidades distintas: la esperanza es que se llegue, tarde o temprano, a una situación en la que estos dos elementos vayan de la mano y que se favorezca el desarrollo equilibrado y equitativo de todos nuestros alumnos, los adultos de mañana.

Adjunto (En la primera columna se indica el número de pruebas y el promedio de la clase en su conjunto; en la segunda o la tercera, el promedio de los chicos hispanohablantes).

III C	1er Alumno	2do Alumno
1: 8,79	9	10
2: 9,28	11	12
3: 3,12	3*	9
4: 2,28	2*	3
5: 7,97		10
6: 5,74		6

III D	1er Alumno
1: 8,36	11
2: 5,88	6
3: 7,66	8
4: 2,29	4
5: 1,87	1*

II D	1er Alumno	2do Alumno
1: 5,24	6	6
2: 8,57	10	9
3: 2,28	3	3
4: 7,92		12

II F	1er Alumno
1: 6,73	9
2: 5,63	5*
3: 8,44	12
4: 3,2	3*

II C	1er Alumno	2do Alumno
1: 3,86	7	
2: 7,63	9	11
3: 9,70	10	11
4: 2,62	3	4
5: :6,12	6*	8

Centro Virtual Cervantes

I C	1er Alumno	2do Alumno	3er Alumno
1: 7,36	8	8	8
2: 12,98	14	12	10*
3: 7,44	9	8	7*
4: 8,96	12	11	10

Bibliografía

AAVV (2004): *Stranieri e italiani. Una ricerca fra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli.

AAVV (2000): *La evaluación en el aula*: Oviedo: Nobel.

AAVV (2002): *El discurso intercultural*, Madrid: Biblioteca Nueva.

AAVV (2004): *I latinoamericani a Genova*, Génova: De Ferrari.

AAVV (2003): *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, *Carabela* n.53, Madrid: SGEL.

AAVV (2004): *Primo rapporto sull'immigrazione a Genova*, Génova: Frilli.

AAVV (2006): *Quando la cultura fa la differenza*, Roma: Meltemi.

ALLAM, Magdi,(2206): "Se l'Italia spalanca le porte", en *Il Corriere della sera*, 23/06.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (2003): *La evaluación a examen*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

AMBROSINI, Maurizio (2005): *Sociologia delle migrazioni*, Bolonia: Il Mulino.

BUSTINDUY AMADOR, Ana, GÓMEZ TROYANO, Jesús (2005): *Ecuentros. Español para inmigrantes*, Alcalá de Henares: UAH.

CARITAS/MIGRANTES, (2004): *Immigrazione. Dossier Statistico 2004, XIV Rapporto*, Pomezia: Arti Grafiche.

CARPANI, Daniela, (2003): "Italiano L2 per ispanofoni. Aggiornamenti e nuovi materiali (notarelle da un'esperienza)" , en *Cultura latinoamericana*, Milán-Salerno: Oedipus

CARPANI, Daniela, (2007): "Inmigración y acción educativa: algunas reflexiones" en *Actas del X Simposio Internacional de Comunicación social*, vol.II, Santiago de Cuba: Centro de Lingüística aplicada.

GRIJELMO Álex, (2005): L*a gramática descomplicada*, Madrid: Taurus *El genio del idioma*, Madrid: Taurus

MIQUEL, Lourdes, 2003: "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a los inmigrantes", en *Carabela*, n.53 , Madrid: SGEL.

MUÑOZ LÓPEZ, Belén, (1999): *Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración. Didáctica y solidaridad*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

QUEIROLO PALMAS, Luca, (2006): *Prove di seconde generazioni*, Milán: Franco Angeli.

Centro Virtual Cervantes