Diálogo sobre la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos

Pablo Fernández-Merino Gutiérrez
Universidad de Valladolid

Resumen

El presente trabajo tiene su origen en el estudio 'Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León', cofinanciado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo. El taller expone las características principales de varios centros de enseñanza de español para inmigrantes y la percepción de los educadores de la distancia social entre sus alumnos y la sociedad de acogida. La propuesta es realizar un diálogo e intercambiar experiencias entre los asistentes acerca de diferentes aspectos que pueden resultar claves en la enseñanza del español a inmigrantes, como por ejemplo la utilización del término 'inmigrante', la heterogeneidad de los grupos, la realidad de las clases y el profesorado, así como otros aspectos concernientes a la distancia social (económica, cultural, de integración...) que puedan afectar al aprendizaje lingüístico.

Introducción

El presente trabajo nace en el desarrollo del proyecto de tesis *Disponibilidad léxica de inmigrantes en Castilla y León*[1] cofinanciado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo y dirigido por la doctora Carmen Hernández González de la Universidad de Valladolid. Dicho trabajo tiene como objetivo realizar un *Diccionario de léxico disponible de inmigrantes en Castilla y León*, así como adaptar la metodología de disponibilidad léxica a este grupo de informantes adultos.

El origen de los estudios de léxico disponible se encuentra directamente relacionado con el estudio de segundas lenguas a través de los trabajos de Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot (Goughenheim 1967; Gougenheim *et al*. 1956, 1964; Michéa 1950, 1953), quienes buscaron las bases de un francés fundamental para su enseñanza. Se han desarrollado también trabajos con intenciones similares en Canadá (Mackey 1971) o Escocia (Dimitrijevic 1969). En español, debe destacarse la labor del Proyecto Panhispánico,[2] dirigido por Humberto López Morales, cuyo objetivo es:

> Elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico. La homogeneidad de criterios permitirá establecer comparaciones de tipo lingüístico, etnográfico y cultural, dibujar áreas de difusión y, en general, servirá de punto de partida para análisis posteriores. (Bartol y Hernández 2003)

1. El título oficial del proyecto es *Disponibilidad léxica de inmigrantes asentados en zonas rurales de Castilla y León*.
2. Para más información acerca de los estudios de léxico disponible puede consultarse Bellón, Samper y Samper (2003) y Samper y Samper (2006).

Es necesario citar los trabajos de Carcedo (1998 a-b, 1999 a-d, 2000 a-c), quien sienta las bases para el estudio de la disponibilidad léxica en español con informantes no hispanohablantes en Finlandia, concretamente en la Universidad de Turku. Tampoco hemos de olvidar a Benítez y Zebrowsky (1993), Samper Hernández (2002), Sifrar (2009) y Sánchez-Sáus (2011), cuyos trabajos muestran las posibilidades de estudio del léxico disponible en contextos de segunda lengua. Relacionado directamente con nuestra propuesta, se encuentra el trabajo de Jiménez (2011), quien realiza su estudio en inmigrantes escolares, así como la reciente tesis de Cruz Alonso (2011), referente al léxico disponible de Castilla y León.

El desarrollo de cualquier diccionario de léxico disponible posee una serie de pasos más o menos complejos e ineludibles. En un esbozo, podemos señalar que, en primer lugar, debe definirse la encuesta (las preguntas que se harán a los informantes), así como los centros de interés (los campos léxicos sobre los que se preguntará); tras esto, se pasará la prueba a los informantes (pertenecientes a unos centros previamente seleccionados);[3] por último, se informatizarán los datos y se realizará la consecuente edición y estudio. En el desarrollo de nuestro proyecto, se decidió añadir una pequeña encuesta a los centros colaboradores. Los porcentajes y apreciaciones que plantearemos a continuación forman parte de las anotaciones de los docentes y coordinadores de las clases de español para inmigrantes que accedieron a participar, 31 en total. La intención de mostrar estos datos es exponer la realidad y abrir el debate acerca de la situación del aprendizaje de español para inmigrantes en Castilla y León y poder extrapolarlo a otras comunidades.

El término *inmigrante* se utiliza en este trabajo desde la perspectiva propuesta por De la Fuente (2010), quien adopta esta nomenclatura para señalar las características específicas del grupo, su situación de partida, así como sus necesidades, sin olvidar que, ante todo, son adultos que aprenden una segunda lengua en situación de inmersión. El término, por tanto, está directamente ligado a la necesidad de contextualizar el grupo. Serán los aspectos descriptivos los que, precisamente, definan las características del grupo, así como de este tipo de docencia.

2. Aspectos descriptivos

En primer lugar, realizaremos una descripción, lo más realista posible, de la situación de la enseñanza del español para inmigrantes adultos. Esta labor se realiza principalmente en asociaciones u organizaciones, pero también en centros de educación para adultos, aunque, en muchos de ellos, este tipo de enseñanza no goza de carácter oficial y se equipara a asignaturas extraescolares, como informática.

¿Quién imparte las clases? Si bien hay un porcentaje considerable de personal contratado encargado de las clases (45%), destaca igualmente el número de voluntarios (32%).

3. Ávila (Accem, Cáritas, Centro de Educación para Adultos [CEPA], Cruz Roja), Burgos (Acoge, Cáritas, Cruz Roja, San Bruno, CEPA Victoriano Crémer), León (Accem, Cruz Roja, CEPA Faustina Álvarez, Sierra Pambley), Palencia (CEAS [Centro de Acción Social] Ave María, CEAS Puentecillas, CEPA San Jorge, CEAS, Santiago), Salamanca (Accem, Acoge, Cruz Roja), Segovia (CEPA Antonio Machado, Cáritas, Cruz Roja), Soria (Cáritas, Cruz Roja), Valladolid (Accem, CEPA Muro, Procomar, San Vicente de Paul), Zamora (Mujeres en igualdad).

La opción mixta (23%) corresponde a realidades donde los trabajadores que, en general, coordinan el proyecto son insuficientes para cubrir la docencia.

Formación de los docentes: otro de los elementos capitales que ayudan a entender la realidad de la docencia es la formación de las personas que imparten las clases. Tan solo un 10% tiene una formación específica de enseñanza de lenguas (licenciatura, máster o cursos especializados). El mayor grupo lo ocupan aquellos que tienen formación en Magisterio: encontramos una gran cantidad de profesores jubilados (26%) dedicados a labores de voluntariado; por otra parte, en los Centros de Educación para Adultos (CEPA), son trabajadores con este perfil quienes reciben la tarea del español para inmigrantes (26%); dentro de este último grupo, según nos confirmaron, se encuentran docentes con mucha experiencia en el campo de la enseñanza de segundas lenguas a adultos, otros, sin embargo, reciben el encargo para completar su horario, lo que muestra la precariedad de la situación en algunos centros. Por supuesto, el alto número de voluntarios hace que docentes sin formación específica sean los encargados de impartir las clases (19%), aunque bien es cierto, que en muchos de los centros visitados, se estaba llevando a cabo un plan de formación. Trabajadores procedentes de Trabajo y Educación Social, integración... que realizan su labor en las asociaciones visitadas tienen, en muchos casos, no solo que coordinar, sino también que impartir las clases de español (19%).

El *número de alumnos en el centro* es complicado de calcular, puesto que hay una gran diferencia entre los matriculados y aquellos que asisten regularmente a las clases. Existen centros con una gran capacidad de atención al alumnado que se aprovecha al máximo (*Accem Ávila*, por ejemplo, tiene 6 clases de unas 10 personas, 4 días a la semana), mientras que otros se adaptan a necesidades puntuales del entorno (en Palencia, el *CEAS de Puentecillas* tiene unos 4 alumnos, 2 días a la semana). Otro dato diferente a los anteriores es el número de alumnos que asisten durante un año (que se hayan matriculado ese curso), que supera, en muchos casos, los 100 alumnos, aunque estos no coincidan en tiempo por cuestiones de trabajo, viajes... Podemos afirmar que, en cuanto a la organización de la clase, un 16% de los centros tiene menos de 10 alumnos, y un 42% corresponden a centros entre 10 y 30. El mismo dato para los centros con más de 30 alumnos. Conviene señalar que la mayor parte de los centros incluídos en los de menor alumnado (menos de 10) corresponden a Palencia, con lo que reflejamos una característica específica de esta capital que contrasta con la del resto de la comunidad.

Mujeres y hombres: la mayor parte de los centros (45%) señalan que la diferencia no es significativa, es decir, que acuden hombres y mujeres por igual y que, aunque en un determinado momento los números se inclinen a uno u a otro lado, no existe una especificidad manifiesta. Pese a lo anterior, hay centros que reflejan la preponderancia de las mujeres (39%), así como la de los hombres se refleja en otros (16%). Si dejamos a un lado los datos aislados de ambas realidades, conviene resaltar que en más de la mitad de los centros (55% hombres más mujeres) sigue existiendo la tendencia de especificidad del sexo. En palabras de los docentes, los grupos de hombres y mujeres acuden en bloque y, en algunas ocsiones, la presencia de un gran grupo del sexo opuesto trae como consecuencia la no asistencia a las clases. Otra de las causas de

este fenómeno es la nacionalidad de los alumnos (en Burgos, por ejemplo, la presencia de hombres pakistaníes es muy elevada respecto a la de las mujeres, de hecho, no ha habido ninguna mujer pakistaní que realizara el estudio). La obtención de trabajos temporales (en ellos principalmente) o las vacaciones escolares de los niños (en ellas) también afecta a la asistencia.

Nacionalidad: la tónica de los centros, en lo que a nacionalidad de los estudiantes se refiere, es variada y depende del planteamiento de la asociación; por ejemplo, si se trabaja con pisos de acogida, la presencia de subsaharianos es muy elevada. Pueden destacarse también clases exclusivas o con predominio de alumnos marroquíes. Europa del Este también tiene una alta representación en los centros (los datos específicos de las personas que realizaron la encuesta se recogerán en trabajos posteriores). En cuanto al continente asiático, los alumnos chinos destacan por su ausencia en la mayor parte de los centros y su máxima representación viene dada por núcleos migracionales en ciudades específicas (pakistaníes en Burgos, por ejemplo). La presencia de alumnos del resto de Europa y de Estados Unidos es anecdótica y puntual.

Organización de grupos: los grupos de clases se organizan principalmente por niveles (35%), aunque la flexibilidad es notable y se aceptan otros intereses, como la planificación mixta de niveles y horario que permite la asistencia según la conveniencia del alumno (26%), condicionada por la realidad y las necesidades; el horario de las clases exclusivamente (13%); y otros condicionantes (10%) como las necesidades laborables, la mezcla de niveles para aumentar las interacciones, alumnos de una misma lengua o de lenguas diferentes según la política del centro, etc.

En lo que se refiere a los *niveles* descritos por los centros, tan solo 3 de ellos, el 10%, se hace alguna referencia en su planificación a la clasificación propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); el resto, prefieren una clasificación propia que podría dividirse en alfabetización y diferentes niveles del A1 principalmente aunque, en algún caso, pueden llegarse a plantear elementos de A2.

Relacionado con el punto anterior encontramos que la *metodología* utilizada por los educadores es propia, adaptada al grupo y, en ocasiones, personalizada. Algunos de los centros tienen un manual de referencia, *Cruz Roja Salamanca*, por ejemplo, que basa las clases en su propio manual, pero no siempre.

Otro de los puntos más interesantes señalados en la encuesta a los educadores son las *principales dificultades* que encuentran a la hora de plantear y llevar a cabo la enseñanza. Las ideas más repetidas fueron en este orden:

- *Asistencia*. Pese a que la regularidad de la asistencia no se evalúa como un problema directo, se asume como algo que caracteriza al grupo y se valoran los núcleos de estudiantes con continuidad, sigue apareciendo como una dificultad. Los alumnos no pasan una temporada larga en las clases. Las situaciones laborales provocan un ir y venir continuo que dificulta la programación de la docencia y una concepción de la propia clase como unidad de trabajo.

- *Niveles muy diferentes* que requieren ritmos personales de trabajo e incluyen personas con prioridades muy variadas con respecto al idioma.

- *La no escolarización*, o escolarización mínima, de algunos alumnos en sus países de origen que se traduce en falta de trabajo y ritmo de estudio.

- *El analfabetismo* en la lengua materna se ve como una dificultad, especialmente cuando no puede realizarse una adecuada separación por niveles.

Para finalizar este apartado descriptivo, es importante destacar que la labor que realizan estos centros de cara a la docencia es imprescindible. Las asociaciones, especialmente, se han hecho cargo de una realidad en la que, la respuesta por parte de la administración pública (aquí representada por CEAS y CEPA) se ha visto limitada por problemas económicos. Nuestra responsabilidad como investigadores, profesores y profesionales de segundas lenguas de cara a mejorar esta realidad es innegable y requiere de nuestra preocupación y conocimiento de la situación.

3. Percepción de la distancia social

Una vez vista la complicada realidad de los centros, pasemos a dar cuenta de situación en la que los inmigrantes se encuentran de cara al aprendizaje. Schuman (1976) plantea el concepto de distancia social para referirse a unos parámetros que, de cumplirse, favorecerían una situación ideal para el aprendizaje lingüístico: a menor distancia social, más facilidad para el aprendizaje. Lejos de absolutizar este planteamiento, la idea de una predisposición, de unos factores sociales que faciliten o dificulten el aprendizaje es muy interesante, al menos, desde el punto de vista reflexivo. El trabajo de Schuman nos ayudará también a observar la realidad particular de los alumnos de cara al estudio de la segunda lengua estudiando la distancia sociocultural de los mismos.

Debemos tener en cuenta que hablamos de la percepción de los docentes, que se verá irremediablemente afectada por su formación y las características del lugar donde desempeñe su labor (el aspecto de integración se encuentra, por ejemplo, más trabajado en las asociaciones que en los centros de educación para adultos). Del mismo modo, las generalizaciones y la percepción de la distancia social se hacen respecto al núcleo más relevante de alumnado. Los centros que proponen una atención integral al individuo, donde las clases de español son tan solo un elemento más del programa, muestran una mayor facilidad para responder a estas preguntas, ya que tienen un mayor conocimiento del día a día de los alumnos.

Relación entre los grupos de hablantes. Schuman distingue, en términos políticos, culturales, técnicos y económicos, tres formas en las cuales se relacionan el grupo de aprendices con el grupo de hablantes de la lengua meta: dominación, el grupo se encuentra por encima de la sociedad de acogida en los factores señalados anteriormente; no dominación, o situación de igualdad; o subordinación. La relación ideal sería la de no dominación, percibida tan solo por el 19% de los encuestados. La respuesta mayoritaria, subordinación 78%, plantea una realidad desigual entre los hablantes a favor de los de lengua meta.

Sin embargo, las cifras recogidas, así como las aportaciones personales, reflejan que existen grupos de aprendices cuya posición es igualitaria, no dominante. Según los educadores, estos casos pueden ser una realidad normalizada, darse en grupos concretos o estar determinados por la procedencia. Las situaciones de no-dominación, parecen darse de manera más común entre grupos de Europa del este o asiáticos.

Adaptación a la sociedad de acogida. Se distingue aquí el rechazo a los patrones culturales de la sociedad de acogida (preservación, 19%), la adaptación en público y el mantenimiento en privado (aculturación, 78%) y el abandono de patrones culturales propios (asimilación 3%). La situación ideal planteada por Schuman es la asimilación, pese a que teorías dialógicas actuales abogan por lo contrario (Aubert et ál 2005). Estemos de acuerdo o no con el autor alemán, esta cuestión desvela una realidad de comportamiento. Una interesante reflexión a este respecto es que, muchos de los centros, resaltan la lejanía cultural de los marroquíes como un problema para la adaptación (velo, hombre/mujer, estudios). También destacan que en segundas generaciones, dicha problemática es menor (aunque, en la realidad de estas clases, lo que encontramos son alumnos de primera generación).

Se dice que el grupo de aprendices vive en *situación de aislamiento* cuando existe una concentración en barrios, van a los mismos lugares y asociaciones..., en definitiva, si no existe un contacto regular con la sociedad de la lengua meta. La situación ideal es, evidentemente, que no exista ese aislamiento (39%); sin embargo, vemos que la percepción de los educadores refleja lo contrario y afirma que los grupos de aprendices suelen permanecer aislados de la vida cotidiana de la lengua meta (61%). Recordemos que los encuestados hablan desde su realidad directa y que, por tanto, pese a que la percepción de aislamiento es mayoritaria, el número de centros desde donde se analiza que el grupo de inmigrantes tiene relación continua y normalizada con la lengua meta es también relevante. Algunos de los centros explican que se habla de manera general y que son los núcleos grandes de una misma nacionalidad los que tienden a agruparse y contribuir al aislamiento.

Directamente relacionado con el apartado anterior, encontramos el t*amaño del grupo de origen*. Según Schuman, si el grupo de aprendices es muy grande en relación con el de la lengua meta, dificultará el aprendizaje. Por supuesto, en este apartado deberíamos considerar grupos de inmigración específicos (desde los no-hispano hablantes hasta los hablantes de una misma lengua o procedentes de un mismo país); sin embargo, hemos decidido hacer unas apreciaciones generales referidas a la realidad de Castilla y León.

El nivel porcentual de extranjeros de las capitales castellanoleonesas en 2011 no es comparable al de ciudades como Madrid (16,99%), Barcelona (17,23%) o la misma Gerona (20,19%). Tan solo Segovia (12,89%) y Soria (12,94%) superan la media española (12,19%). Podríamos afirmar que, en la mayoría de las capitales, no es un grupo especialmente numeroso, lo cual no significa que no sea relevante puesto que, como se justifico en Fernández-Merino 2010, el crecimiento en años anteriores sí ha estado por encima de la media española.

A diferencia del aislamiento, en esta ocasión hablamos de si *cubren sus propias necesidades comunicativas*: trabajo, compra, amistades... La situación ideal para el aprendizaje propuesta por Schuman parte de asumir que cuanto más indispensables sean los intercambios con la sociedad de la lengua meta, más se favorecerá el aprendizaje. Tan solo el 13% opina que se da esta situación, mientras que el 22% afirma que los grupos cubren sus propias necesidades comunicativas limitando así los intercambios. La nacionalidad (13%) se presenta como un factor determinante, siendo Marruecos y Rumanía quienes suelen agruparse. La mayor parte de los educadores observan una tendencia natural a crear grupos que cubran sus necesidades pero, sin embargo, destacan que la relación con la sociedad de acogida es inevitable para el día a día (52%).

Otro de los elementos es la *cercanía cultural* de los aprendices y el grupo de lengua meta. Para Schuman, a mayor cercanía, mayor facilidad para el aprendizaje. En general, se percibe una distancia notable (61%); se destacan: las diferencias en el tratamiento de hombres y mujeres, la autoestima y motivación en el estudio, la religión, las diferencias en la formación previa o la falta de escolarización, como elementos fundamentales. Se aprecia también que la cercanía cultural depende de la nacionalidad: 7% (marroquíes y subsaharianos más alejados con respecto a los de Europa del Este). Por último, en algunos de los centros se señala que las diferencias culturales están dentro de parámetros asumibles y que, en este aspecto, la cercanía es un hecho

La distancia entre ambos grupos se mide también a través de la *existencia de estereotipos* entre ellos. Tan solo un 3% asegura esta situación ideal. La sociedad de acogida presenta el problema para el 23%, mientras que un 74% admite que los estereotipos parten de ambos grupos, lo que refleja una distancia evidente.

Podemos añadir también que un 100% de los encuestados afirma que los grupos de estudiantes tienen *intención de quedarse largo tiempo* en el país. Schuman señala este elemento como clave para prolongar el contacto con la sociedad de acogida y favorecer el aprendizaje.

La última cuestión hace referencia a la *importancia* que tiene la *distancia social* con respecto al aprendizaje. Un 81% opina que la distancia económica, política, cultural... influye directamente en el aprendizaje. El 19% restante destaca otras ideas como las características de la lengua materna o la individualidad de las situaciones, así como la formación previa en casos concretos.

4. Conclusión

Gracias a las aportaciones anteriores, podemos señalar algunas características generales de los diferentes puntos:

Las clases.

- La docencia está impartida tanto por voluntarios como por trabajadores que, generalmente, no tienen una formación específica, con lo que la referencia a niveles específicos del MCERL es muy poca.

- Las clases están organizadas en grupos pequeños o medios, en centros por donde pasan muchos alumnos.

- No existe un consenso en cuanto a criterios de organización de grupos o de la metodología.

Los alumnos.

- La nacionalidad de los asistentes dependerá de la realidad de inmigración del barrio donde está asentado el centro.

- En algunos centros podemos encontrar problemática de género.

- Tienen una asistencia irregular.

- Poseen niveles muy diferentes de lengua, desde el analfabetismo en la propia lengua o la no escolarización, hasta la titulación universitaria.

La distancia social.

- Las primeras lenguas de los inmigrantes suelen estar en subordinación con respecto a la lengua materna.

- La cultura se valora como muy diferente y se da el fenómeno de aculturación (adaptación cultural en público, mantenimiento en privado).

- Encontramos situaciones de aislamiento cuando hay un gran grupo; sin embargo, la relación con la sociedad de acogida es inevitable.

- Existen estereotipos de la sociedad de acogida y de los aprendices.

- La intención de los aprendices es permanecer largo tiempo en el país.

La exposición de estas ideas puede servir como un pequeño análisis del medio que ayude a observar, no solo las dificultades de este tipo de enseñanza, sino también las posibilidades, las necesidades y cómo estamos dando respuesta. Lo cierto es que la enseñanza del español a inmigrantes se encuentra en una situación precaria y las soluciones suelen partir de la inmediatez y no de la reflexión y el estudio del medio.

En este caso, la relación del grupo de aprendices con la sociedad de acogida nos ayuda a ver la percepción de los educadores, además de proporcionar una interesante reflexión acerca de las relaciones entre la sociedad de aprendices y la de acogida. Como hemos visto, hay elementos que coinciden con los ideales de Schuman, mientras que otros difieren completamente, al igual que ocurriría si examinásemos desde estos parámetros cualquier otro grupo de aprendices. Independientemente de la creencia en una 'situación ideal' para el aprendizaje, el análisis anterior aporta algunas claves interesante: el trabajo con la sociedad de acogida, el aprovechamiento de puntos fuertes, como la estancia en el país durante un largo periodo de tiempo.

No pretendo ahondar aquí en las bondades de la interculturalidad, sino resaltar la importancia de realizar análisis, de este y de otros tipos, que señalen la situación real del grupo de inmigrantes, así como las dificultades de los centros de enseñanza para poder realizar, entre otras cosas, propuestas de enseñanza ajustadas a la problemática y las virtudes del grupo de inmigrantes adultos.

Bibliografía

AUBERT *et al.* (2010): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona: Hipatia.

BARTOL HERNÁNDEZ, J. A. y N. HERNÁNDEZ (2003): *Dispolex* [en línea]. *http://www.dispolex.com/*

BELLÓN FERNÁNDEZ, J. J., M. SAMPER HERNÁNDEZ y J. A. SAMPER PADILLA (2003): "El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español", en G. Wotjak (coord.), *Pautas y pistas en el estudio del léxico hispano (americano.)*, Frankfurt-Madrid: Vervuert Iberoamericana, 27-140.

BENÍTEZ PÉREZ, P. y J. ZEBROWSKI (1993): "El léxico español en los manuales polacos", en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del III Congreso Nacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) 'El español como lengua extranjera: de la teoría al aula'*, Málaga: ASELE, 223-230.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999a): "Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandenses", en Jiménez Juliá *et al.* (ed.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: "Enfoque comunicativo y gramática"*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 465-472.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999b): "Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad", *Pragmalingüística*, 5-6, 75-94.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999c): "Estudio comparativo del vocabulario español (LE) disponible de estudiantes finlandeses y el de la sintopía madrileña: propuestas didácticas", *Documentos de Español Actual (DEA)*, 1, 73-87.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1999d): "Vocabularios básicos, fundamentales y disponibles. Renovación metodológica de la investigación hispánica", en Y. Gambier y E. Suomela-Salmi (eds.), *Jalons*, Turku: Departamento de Estudios Franceses 2 de la Universidad de Turku, 191-207.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998a): "Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español como lengua extranjera", *RILCE*, 14/2 (número monográfico "Español como lengua extranjera: investigación y docencia"), 205-224.

CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998b): "Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica", *Lingüística*, 10. 5-68.

CRUZ ALONSO, R. (2011): *El léxico disponible de Castilla y León*. Tesis. Universidad de Salamanca.

DE LA FUENTE, M. (2010): "La enseñanza de español a inmigrantes en Sierra Pambley", en *Nuevos retos para la enseñanza de lenguas*. Inédito. Jornadas realizadas entre el 27 de noviembre de 2009 y el 16 de enero de 2010.

DIMITRIJEVIC, N. R. (1969): *Lexical availability*, Heidelberg: Julius Gross Verlag.

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. V. (2011): "Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad", *Lengua y migración*, nº 3, vol. 2, 83-105 [en línea]. *http://www.cuadernoscomillas.es/pdf/ccom2/1_lexico_disponible_fdez-merino1-18.pdf*

FERNÁNDEZ-MERINO GUTIÉRREZ, P. V. (2010): *Disponibilidad léxica de inmigrantes en*

Castilla y León: Valladolid. Trabajo de investigación inédito. Universidad de Valladolid.
GOUGENHEIM, G. (1967): "La statistique de vocabulaire et son application dans l'enseignement des langues", *Revue de L'Ensignement Supérieur*, 3, 137-144.
GOUGENHEIM, G., R. MICHÉA, P. RIVENC y A. SAUVAGEOT (1964): *L'elaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de bas*, París: Didier.
GOUGENHEIM, G., R. MICHÉA, P. RIVENC y A. SAUVAGEOT (1956): *L'elaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, 2ª edición, París: Didier.
JIMÉNEZ BERRIO, F. (2011): *El léxico disponible de los inmigrantes escolares no hispanohablantes. Análisis de datos para una propuesta de enseñanza del vocabulario*. Trabajo de máster. Universidad de Navarra.
MACKEY, W. F. (1971): *Le sondage dans les enquêtes de disponibilité*, Québec: CIRB. Université Laval.
MICHEA, R. (1949): "Introduction pratique à une statistique du langage", *Les langues modernes*, 43, nº 3A, mai-juin 1949, 173-186 y nº 5A, septembre-octobre 1949, 314-322.
MICHÉA, R. (1953): "Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage", *Les langues modernes*, 47, 338-344.
MICHÉA, R. (1950): "Vocabulaire et culture", *Les langues modernes*, 44, 188-189.
SAMPER HERNÁNDEZ, M. (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de ELE*, Málaga: Asele.
SAMPER PADILLA, J. A. y M. SAMPER HERNÁNDEZ (2006): "Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos*, nº 5, 5-95.
SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. (2011): *Bases semánticas para el estudio de los centros de interés del léxico disponible. Disponibilidad léxica de informantes extranjeros en las universidades andaluzas*. Tesis inédita. Universidad de Cádiz.
SCHUMANN, J. H. (1976): "Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition", *Language Learning*, 26, 1, 135-143.
SIFRAR KALAN, M. (2009): "Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia", *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, nº 17, 165-182.