

La integración sociocultural de los grupos vulnerables de migrantes desde el aula de lenguas.

Propuesta de actuación desde la dialectología social en la ciudad de Málaga

Antonio Manuel Ávila Muñoz

Las barreras sociales que encuentran los inmigrantes –sobre todo aquellos más vulnerables y en riesgo de exclusión– suelen agravarse por el desconocimiento total o parcial de las variedades lingüísticas propias de los países de acogida y sus funciones. Este trabajo, por un lado, hunde sus raíces y encuentra sobradas razones en una preocupación social provocada, en parte, por motivos lingüísticos; por tanto, se presenta desde la perspectiva de la sociología del lenguaje. Por otro lado, aprovecha los avances de una de las tendencias de investigación sociolingüística variacionista más generalizadas en Europa para buscar soluciones que palien sus efectos: la dialectología social. Para ayudar a superar las barreras de integración, proponemos desarrollar un modelo de enseñanza de lenguas que considere la introducción paulatina en las programaciones didácticas de elementos lingüísticos que faciliten la adaptación sociocultural: el léxico de proximidad asociado a significados de inclusión comunitaria. Para ejemplificar a partir de un caso real, usamos datos concretos referidos a la ciudad de Málaga.

Palabras claves: movimientos migratorios, vulnerabilidad social, enseñanza de lenguas, léxico de proximidad, propuesta de actuación, integración.

The integration sociocultural of the vulnerable groups of migrants by way of language classrooms. A social dialectology proposal in Malaga. The social barriers encountered by immigrants –especially those most vulnerable and in danger of exclusion– are usually aggravated by a total or partial ignorance of the language varieties spoken in the

host country and their social functions. This study, on the one hand, is rooted in and finds abundant reasons for social concern brought about partly for linguistic reasons and therefore is presented from the perspective of language sociology. On the other hand, it makes use of the advances of one of the most generalised trends in variational sociolinguist research in Europe to find solutions that attenuate the problem: social dialectology. We propose advancing in the development of a model for teaching languages that helps overcome these barriers through the identification and gradual inclusion in teaching programmes of the linguistic elements that facilitate socio-cultural integration: the kindred vocabulary associated with social meanings of community inclusion and more specifically in the city of Malaga.

Keywords: migrants movements, social vulnerability, languages teaching, kindred vocabulary, function proposal, sociocultural integration.

1. Introducción

Los movimientos migratorios constituyen una de las principales señas de identidad del siglo XXI. En un mundo cada vez más globalizado y abierto, las personas encuentran en la movilidad territorial una posibilidad real de lograr mejores condiciones de vida individuales y familiares en lugares diferentes a los que nacieron. Las sociedades de nuestro tiempo ofrecen oportunidades y retos para quienes se muestren determinados a superar condiciones adversas y buscar un futuro mejor (Dietz 2004). Si bien es cierto que estos movimientos poblacionales han sido una constante a lo largo de la historia de la humanidad, a partir de finales del siglo pasado, los flujos migratorios se han intensificado y han deparado consecuencias sociolingüísticas y situaciones inéditas que precisan discusión y solución en caso de conflicto (Piller 2016).

Al margen del debate social sobre la necesidad de procurar mejores condiciones socioeconómicas para los migrantes tanto en los lugares de origen como en sus destinos, en este trabajo nos centraremos en los problemas de integración sociocultural que acechan a quienes abandonan sus países y eligen lugares donde se hablan lenguas o variedades de lenguas ajenas (Jahan 2016). Las lenguas suponen para sus usuarios, entre otras ventajas, una manera de entender el mundo, de categorizar la realidad, de simplificarla para posibilitar la comunicación y el entendimiento. A través de esta conceptualización necesaria se estructura y da forma a la esencia cultural de los pueblos que se plasma en el concepto de idio-

ma (Álvarez Menéndez, 2016). Asumido este supuesto clásico, cuyo origen está en el romanticismo alemán del siglo XIX (Humboldt, *innere Sprachform*) continuado en el determinismo lingüístico de la hipótesis de Sapir-Whorf, –aunque posteriormente criticado y reformulado por otros autores (Wierzbicka, Chomsky, Pinker, entre otros)–, parece lógico pensar, por un lado, que el desconocimiento por parte de los inmigrantes de la lengua empleada mayoritariamente por los habitantes de sus países de destino provoca, como efecto indirecto, un desarraigo que en el caso de los grupos más vulnerables puede derivar en marginación por falta de comprensión e integración sociocultural (Regan, Diskin y Martin 2016; Chaput et al. 2015). Además, por otro lado, las comunidades de habla dentro de una misma lengua emplean también elementos y funciones lingüísticas que generan cohesión social entre sus miembros y los distingue dentro de las comunidades lingüísticas más generales (Schaufuß 2015; Sousa 2017; Villena y Vida 2017).

Si a estos factores unimos la falta de aceptación por parte de determinados sectores de las sociedades de acogida, el drama es inevitable: el inmigrante entra en un círculo que lo atrapa sin posibilidades eficaces de romper. El estudio de las actitudes de los individuos que integran las sociedades receptoras hacia los inmigrantes es esencial (Ariolfo 2012). La falta de previsión ante la llegada masiva de inmigrantes ha provocado que ciertos sectores de las sociedades de acogida los rechacen aduciendo, sobre todo, la falta de integración sociocultural. Según el planteamiento clásico de la sociolingüística terapéutica y sus derivaciones, una de las herramientas más poderosas para romper esas barreras y facilitar la integración es la lengua (Schlieben-Lange 1984; Dittmar 1976; Shuy, Wolfram y Riley 1968; Labov y Harris 1986). Depende de los lingüistas promover estudios preliminares que faciliten la detección de elementos claves para desarrollar políticas adecuadas. Esas políticas deberían ir encaminadas a proponer programas eficaces que sirvan, por un lado, para ofrecer a la población migrante la posibilidad de conocer los valores culturales locales y, por otro, para obtener resultados reales de inserción sociocultural que ayude a los sectores poblacionales de recepción a liberarse de prejuicios, tal y como se desprende del informe que sobre indicadores de integración de los inmigrantes publicó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en 2015 (OECD/*European Union* 2015).

Existen varias propuestas-modelo de periodización para la integración de inmigrantes alóglotos (Chambers 2003, con datos de Canadá y Moreno Fernández 2009 y 2013b, referidas al contexto español), pero en este trabajo nos centramos en la encuesta elaborada por Dempster y Hargrave en 2017, para describir las actitudes sociales hacia los refugiados y los migrantes dentro de las comunidades de acogida; la hipótesis

inicial de estas autoras es que la información obtenida y analizada a partir de estas encuestas ayudaría a mejorar las condiciones de vida de estos colectivos. A partir de sus datos, el conocimiento de la lengua del país anfitrión es señalado como uno de los factores decisivos que facilitan la integración de los migrantes extranjeros. Según este estudio, el 75% de los encuestados de diez países europeos diferentes consideraban que la existencia de una lengua compartida era el principal determinante de la identidad comunitaria de sus miembros. Similares porcentajes se obtuvieron en encuestas realizadas en Estados Unidos y Australia (Stokes 2017; Sheppard 2015). Junto al dato lingüístico, la mayoría de los encuestados en este macroestudio resaltaron que compartir costumbres y tradiciones locales constituía otro de los principales marcadores del sentimiento de pertenencia al grupo social más próximo y ello a pesar de que se hablase la misma lengua (Dempster y Hargrave 2017: 14). La correcta interpretación de estos datos puede convertirse en un indicador de las claves que favorecen la integración de los inmigrantes y la vincula con los planteamientos y objetivos de nuestro trabajo.

2. Planteamientos y objetivos

A partir de la situación descrita, los planteamientos sobre los que se estructura el presente estudio son:

1. *Principio de la pertenencia al grupo.* En las lenguas existen unidades que funcionan como lazos de solidaridad entre los miembros de las comunidades de habla, ya que connotan hábitos culturales compartidos. Estas unidades son especialmente significativas en el nivel léxico-semántico por dos motivos bien documentados en la sociolingüística cognitiva (Moreno Fernández 2013a): el primero es que cada variante léxica lleva asociados significados sociales subyacentes; en el caso de los localismos, se trata de la historia del contexto sociocultural más inmediato. El segundo es que los hablantes poseen una conciencia sociolingüística especialmente sensible hacia estas unidades que reconocen como síntomas de identidad social.

2. *Principio de la integración.* Si identificamos estas unidades y las utilizamos en clase de lenguas extranjeras para inmigrantes o en clases de lengua general con migrados que hablan la misma lengua que la que se emplea en la sociedad receptora, estaremos ofreciéndoles una herramienta de integración sociocultural que podría llegar a modificar incluso actitudes negativas o de rechazo por parte de los miembros de las comunidades de acogida.

3. *Principio de la utilidad lúdica.* Trabajar con el vocabulario específico del contexto social más cercano supone una motivación extra tanto

para el profesor como para el alumno. Por un lado, el docente puede conocer, respetar y fomentar el uso de este léxico entre sus estudiantes. Por otro lado, las características de este léxico facilita la realización de talleres complementarios para apoyar y explicar el valor connotado de estas unidades lingüísticas.

Estos planteamientos pueden aplicarse a cualquier situación de enseñanza de lenguas extranjeras para migrantes, pero adquiere todo su sentido con aquellos que desean permanecer –de manera transitoria o indefinida– en una zona determinada. Consideramos que, al margen de ser interesante en cualquier situación que implique la enseñanza de lenguas –extranjeras o variedades de una lengua–, a partir de estos principios se puede construir una estrategia pedagógica real de integración sociocultural para grupos vulnerables.

Para lograr nuestros objetivos, analizamos dos de los principales flujos migratorios desde finales del siglo XX, así como sus consecuencias lingüísticas y las necesidades que, desde un punto de vista también lingüístico, generan tanto a las sociedades de acogida como a los colectivos migrados. A partir del conocimiento e interpretación adecuada de estas situaciones nos proponemos responder a las siguientes preguntas de investigación que conforman nuestros objetivos:

1) ¿Es posible avanzar en un modelo de enseñanza de lenguas para poblaciones vulnerables (inmigrantes, refugiados, desplazados, entre otros) que surja del conocimiento de las dificultades de integración social de estos colectivos? ¿Se pueden construir soluciones que incluyan el uso de elementos del léxico característicos de las zonas de destino? El *léxico dialectal* o *local*, no recogido en diccionarios generales o marcados como propios de un lugar concreto, puede entenderse como formas completas (en Málaga, *piarda* ‘hacer novillos’) o como acepciones particulares de formas generales (en Málaga, *gurripato* ‘soldado novato de aviación’). La propuesta trasciende el aula de lenguas y pretende convertirse en un espacio de debate que ayude a paliar los efectos negativos de la marginación social que padecen los grupos de migrantes más desprotegidos (Moreno Fernández 2013b; Sancho Pascual 2013; Johnson y Berry 2014; Bravo-García *et al.* 2014). Se trata, por tanto, de generar un modelo teórico de enseñanza de lenguas que, basándose en la descripción, la explicación y la comprensión de la situación sociolingüística que provocan estos flujos poblacionales, sirva como herramienta de integración, –sobre todo, de los grupos más expuestos a exclusión social– facilitando el acceso al conocimiento de la lengua o de los usos connotados que se asocian al empleo de algunos elementos propios de la variedad lingüística más próxima a la zona donde se produce el proceso de aprendizaje.

2) ¿Es posible la creación de un espacio de discusión entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza de lenguas a poblaciones migradas

donde, a partir de los problemas prácticos a los que se enfrentan los profesores, se debata y justifique la implementación de un modelo de enseñanza basado en herramientas lingüísticas cuya función sea facilitar la integración sociocultural? (Mallows 2014; Egli y Höchle 2016).

3. Fundamentos teóricos para el análisis de la situación

Para intentar contestar a las preguntas anteriores analizaremos dos de los principales flujos migratorios que se producen en la actualidad y, a continuación, presentaremos una propuesta educativa concreta para la ciudad de Málaga destinada a la creación de un modelo lingüístico de integración. Consideramos que nuestra propuesta trasciende fácilmente de lo particular a lo universal, pues la concreción del modelo teórico puede adaptarse sin dificultad según el contexto donde se aplique. En este mismo sentido, somos conscientes de que en las propuestas pedagógicas suelen incluirse de forma muy detallada el marco posible de actuación para hacerlas significativas y transformadoras. Sin embargo, en nuestro caso particular, vamos a ser deliberadamente ambiguos en este sentido, precisamente para darle relevancia a nuestro modelo teórico general: se trata de un sistema que puede aplicarse a contextos de educación diversos donde se trabaje con estudiantes de cualquier edad y condición sociocultural previa. Por encima de la evidencia que supone que la comunicación y la integración en la comunidad de un migrado depende de factores diversos (edad, grado de alfabetización, condición social, entre otros), queremos demostrar que el empleo de léxico de proximidad como herramienta de integración es útil y beneficioso en cualquier situación y contexto con independencia del perfil de los destinatarios.

Los movimientos migratorios estudiados son:

1. Movimientos poblacionales que supongan desplazamiento a zonas donde se empleen lenguas desconocidas. Incluiremos también los casos de migraciones de hablantes considerados ‘extranjeros’ por proceder de países diferentes, aunque estos hablen la misma lengua materna empleada en los países de destino.

2. Movimientos poblacionales dentro de un mismo país que supongan el contacto lingüístico de variedades de una lengua.

El análisis de cada uno de ellos nos aportará información pertinente en distintos niveles de observación y actuación. Por un lado, el análisis de situaciones sociolingüísticas provocadas por el contacto con personas extranjeras nos ofrecerá datos estadísticos que justifiquen una actuación como la que proponemos aquí. Aprovechamos materiales editados por

los principales organismos internacionales, nacionales y regionales para presentar la situación a nivel global a partir de datos cuantitativos fiables. Nos centraremos en la situación provocada por la inmigración en España, pues este es un país considerado por la UE como una de las puertas de entrada tanto de la inmigración africana a Europa como de la inmigración americana que habla español. Quizás por este motivo, la situación migratoria española está bien estudiada desde diversos ángulos (Chaput *et al.* 2015; Bravo-García *et al.* 2014). Sin embargo, el panorama descrito es aplicable al conjunto de las sociedades occidentales que se ha visto sorprendida por estos movimientos humanos (Fernández Vítóres 2013 para el caso de la situación en Europa).

Por otro lado, el análisis migratorio que supone exclusivamente contacto entre ciudadanos de un país que emplean variedades diferentes de una misma lengua nos ayudará a entender los procesos teóricos de convergencia / divergencia que funcionan entre las formas estándar nacional / no estándar. El objetivo de esta observación será acceder a la función y propiedades de las nuevas variedades, sobre todo en el nivel léxico pues, como veremos, es un ámbito donde se pone de manifiesto su utilidad como herramienta de cohesión social. Trasladada y adaptada esta función a la enseñanza de lenguas, buscaremos variantes que ayuden al inmigrante a integrarse en las comunidades de habla de acogida gracias al prestigio encubierto que las caracteriza.

3.1. Movimientos poblacionales que implican contacto de lenguas diferentes (y de extranjeros que hablan la misma lengua materna que la usada en los países de acogida)

Según los datos más recientes ofrecidos por la ONU, 244 millones de personas vivían fuera de su país de origen a finales de 2015 (Jahan 2016: 63). Esta cifra supone más de un 40% respecto a los recuentos realizados por la misma organización en el año 2000. De ellas, 73 millones de personas están consideradas por este organismo internacional como ‘grupo desfavorecido’ por tener pocas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida: 23 millones de refugiados y 50 millones de migrantes irregulares. La ONU reconoce en las barreras lingüísticas un obstáculo fundamental si pensamos en términos de participación comunitaria para todos los desplazados, pero enfatiza este hecho como de especial repercusión para las ‘personas nacidas en desventaja’ (Jahan 2016: 63). También en el *Informe sobre Migraciones en el Mundo* elaborado por el Organismo Internacional para las Migraciones asociado a Naciones Unidas (Helke y Laczko 2015) las barreras lingüísticas son señaladas

como el primer obstáculo para la obtención de recursos y oportunidades. Este informe enfatiza que la falta de conocimientos lingüísticos impide el acceso al mercado laboral, a la información o a las atenciones básicas en materia de administración, salud y educación que ofrecen las comunidades de acogida. El informe concluye que tanto las barreras lingüísticas como el conocimiento escaso del entorno y costumbres locales y el contexto social –junto a otros obstáculos como las barreras jurídicas y administrativas, el acceso restringido a las redes sociales o la insuficiencia de aptitudes o competencias demandadas por el mercado laboral– coloca a determinados grupos de inmigrantes en condiciones reales de exclusión, segregación, odio xenófobo y vulnerabilidad (Helke y Laczko 2015: 92-96).

Aunque la geografía de los flujos migratorios se está viendo alterada a medida que surgen nuevos destinos a escala mundial (Asia Oriental, Sudáfrica, Brasil y la India, especialmente), en adelante nos detendremos en la presentación de los datos estadísticos actualizados que poseemos sobre uno de los corredores tradicionales de la migración del Sur Global hacia la UE. En esta presentación estadística dejamos al margen, por problemas de espacio, los flujos migratorios hacia América del Norte. Nuestro propósito es ejemplificar con la situación actual que se da en una de las puertas de entrada de migración en la UE: la frontera más meridional de Europa (España) y, en concreto, la ciudad de Málaga.

La UE contaba en 2014 con seis de las veinte ciudades consideradas mundiales o globales por ser piezas imprescindibles del sistema económico internacional (Sassen 1991 y 2005): Londres, París, Bruselas, Madrid, Viena y Berlín. La condición de ciudad global resulta un importante reclamo para los migrantes, pues se trata de núcleos urbanos cruciales para las economías de sus países y generan un alto nivel de bienestar a sus habitantes. En general, las políticas comunitarias a nivel europeo consideran la inmigración cualificada –tanto a las ciudades globales como a las consideradas secundarias e incluso zonas rurales– como parte de una estrategia de desarrollo destinada a mejorar la competitividad económica. Sin embargo, el efecto llamada hace que en ocasiones las previsiones de los gobiernos se desborden y acudan migrantes menos preparados, huyendo de condiciones precarias –cuando no, infrahumanas– que generan rechazo en las poblaciones de acogida.

Según los datos procedentes de las estadísticas oficiales de migración y población migrante de la UE (*EUROSTAT, Statistics Explained*) a principios de 2016 vivían en algún estado miembro de la UE-28 más de 35 millones de personas nacidas fuera de esa unidad política. Además, había 20,7 millones de personas que habían nacido en un estado miembro de la UE distinto de aquel en el que en ese momento residían. Por tanto, casi 56 millones de personas migradas vivían en la UE-28 a 1 de

enero de 2016. Alemania, Reino Unido, Italia, España y Francia ocupaban las primeras posiciones en la clasificación de países de la UE-28 con mayor número de extranjeros, pues en estos cinco países se concentraba el 76% del número total de extranjeros que vivían en la UE-28, mientras que esos cinco estados contaban con un 63% de población perteneciente a la UE-28. En el conjunto de la UE, la población extranjera era más joven (media de 36 años) que la población nacional (media de 44 años), por lo que las políticas migratorias de la UE-28 fomentan la llegada de estos individuos que son considerados como trabajadores en edad laboral capaces de sostener las estructuras sociales de los países receptores. De hecho, la selección de la mano de obra inmigrante dentro de la UE-28 se rige por una política específica que considera el dominio del idioma, por cierto, como el primer requisito que hay que tener en cuenta. Además de estas políticas destinadas a fomentar la contratación de mano de obra, las políticas de inmigración suelen intentar prevenir la inmigración irregular y promover la integración de los migrados en las sociedades receptoras. De nuevo, el dominio del idioma y la integración local se presentan como objetivos prioritarios asociados en las políticas de control de los flujos migratorios.

A principios de 2017 residían en España según el padrón de habitantes (Instituto Nacional de Estadística a 1 de enero de 2017) más de 4 millones y medio de extranjeros, lo que supuso un incremento de más de 400 mil personas respecto a la población extranjera empadronada en 2016. En términos relativos, esto supuso un incremento de casi el 22% respecto al año anterior. Las nacionalidades extranjeras con mayor presencia en España en ese momento eran las rumana, marroquí, británica, italiana, china, ecuatoriana, alemana, colombiana, búlgara y francesa. Sin embargo, las nacionalidades migratorias más significativas durante 2016 fueron la marroquí, rumana y colombiana. Excepto Castilla-La Mancha y Extremadura, todas las comunidades y ciudades autónomas presentaron un saldo migratorio positivo (más inmigración que emigración). Cataluña, Madrid, Canarias, Islas Baleares y Andalucía fueron las comunidades con un saldo migratorio más positivo. En Andalucía, concretamente, el saldo fue de +6228 personas.

El número total de extranjeros residentes en Andalucía a principios de enero de 2017 era, según la fuente del Padrón de habitantes, de casi 600 mil personas, más del 7% de la población empadronada total (8.370.368 personas). Del número total de extranjeros residentes en Andalucía, más de la mitad (332.757 / 55,47%) procedían de algún país no perteneciente a la UE-28, mientras que el 44,53% (267.122 personas) procedía de algún país miembro de la Unión Europea. La procedencia diferente a la UE de las personas extranjeras empadronadas en Andalucía era muy variable: (resto de Europa (6,34%), África (28,24%),

América del Norte (1,39%), América Central (2,24%), América del Sur (11,17%), Asia (5,99%), Oceanía (0,08%) y apátridas (0,03%). Sin duda, llama la atención el porcentaje tan elevado de personas extranjeras procedentes de África 28,24%, pero es necesario recordar que las costas andaluzas se han convertido –por su proximidad al continente africano– en una de las principales rutas de acceso de inmigración hacia Europa.

Las nacionalidades más representadas entre los extranjeros residentes en Andalucía eran la marroquí (21,89%), rumana (13,76%), británica (12,38%), china (3,54%), italiana (3,02%), alemana (2,54%) y ucraniana (2,68%). Es considerable el 40,20% de extranjeros computados en esta estadística que fueron contabilizados en la categoría de ‘Resto de nacionalidades’. Ello nos lleva a pensar que casi la mitad de la población extranjera empadronada en Andalucía pertenece a nacionalidades que podríamos considerar ‘minoritarias’ en términos relativos respecto a su representación en esta comunidad autónoma.

Málaga era la provincia andaluza donde más extranjeros residían a 1 de enero de 2017 (229.102, más de un 14% de la población total residente en Málaga: 1.626.518). Excepto los extranjeros apátridas y los procedentes de América Central, el resto eligió mayoritariamente la provincia malagueña para residir frente al resto de provincias andaluzas, en especial los europeos tanto comunitarios (45,32%) como extracomunitarios (56,68%) y los procedentes de Asia (42,74%), Oceanía (50%) y América del Sur (38,79%). Los africanos se distribuyen mayoritariamente entre Almería (38,76%) y Málaga (22,93%).

La Tabla 1 recoge el número y porcentaje de la población extranjera empadronada en Málaga según las nacionalidades más representativas a principios de 2017.

	Málaga	% de nacionalidad sobre el total de extranjeros
Reino Unido	46.451	20,28%
Marruecos	30.800	13,44%
Rumanía	12.000	5,24%
Italia	10.477	4,57%
Ucrania	10.456	4,56%
Alemania	8.936	3,90%
China	7.835	3,42%
Países Bajos	6.075	2,65%
Finlandia	5.413	2,36%
Argentina	5.807	2,53%
Personas extranjeras	229.102	100%

Tabla 1. *Número y % de extranjeros empadronados en Málaga por nacionalidades a 1 de enero de 2017*

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes suelen ser, en general, buenas (Ariolfo 2012). El último *Estudio de Actitudes hacia la Inmigración* que realiza el *Centro de Investigaciones Sociológicas* de manera periódica confirma que para los españoles es muy importante que los inmigrantes hablen español o la lengua oficial de la comunidad autónoma que elijan como destino para concederles el permiso de entrada. Junto al conocimiento lingüístico, los encuestados señalaron como muy importante la disposición de los inmigrantes a adoptar el modo de vida del país y la posesión de una buena cualificación laboral (*Estudio número 3119. Actitudes hacia la Inmigración (VIII)* publicado en noviembre-diciembre de 2015 por el CIS.).

Los datos de actitudes realizados con andaluces marcan las mismas tendencias: la disposición a adoptar el modo de vida del país, poseer buena cualificación laboral y hablar el español, en ese orden, son los factores determinantes que facilitan la integración en Andalucía (*Estudio número 3119. Actitudes hacia la Inmigración (VIII). Andalucía* publicado en noviembre-diciembre de 2015 por el CIS).

De lo expuesto hasta aquí se deduce una situación migratoria generalizada a nivel mundial que se ve especialmente agravada en el llamado ‘mundo occidental’. Estos movimientos poblacionales son necesarios para garantizar la estabilidad estructural de las sociedades de acogida, pero generan algunos problemas de integración sociocultural. Tales problemas pueden desembocar en una cierta desconfianza a que los migrados adopten las costumbres sociales más próximas, lo que genera preocupación y conflicto.

En lo que sigue, vamos a analizar otro de los principales flujos migratorios característico de nuestro tiempo. Las consecuencias lingüísticas que lo determinan son bastante diferentes a las expuestas hasta ahora, pues se generan a partir del contacto de variedades de una misma lengua entre ciudadanos de un mismo país. Posteriormente aprovecharemos la interpretación del análisis de sus resultados, mediante las adaptaciones pertinentes, para proponer una estrategia que, desde el ámbito de la enseñanza de lenguas, facilite la integración sociocultural de los inmigrantes.

3.2. Movimientos poblacionales en un país que implican contacto de variedades diferentes de una misma lengua

Casi dos tercios de la población mundial vivía en contextos rurales a mediados del siglo XX; de acuerdo con recientes estudios de las Naciones Unidas, en 2025 solo un tercio de la población lo hará (Helke y Laczko 2015). En todo el mundo, las relativamente cerradas comuni-

dades rurales se han ido transformando en ciudades dormitorio mediante programas de urbanización. El paso de las sociedades agrarias a las sociedades industriales y postindustriales produjo importantes cambios culturales. De ellos, los más relevantes son el aumento de la alfabetización y la mejora de los medios de transporte, la movilidad social y geográfica y, más recientemente, la comunicación digital y los medios sociales.

Estas transformaciones han tenido enormes efectos –de modo indirecto y gradual– en el estatus de los dialectos, lo que ha motivado el interés por la investigación sobre los procesos dinámicos de contacto dialectal dentro de las lenguas y la convergencia / divergencia hacia la norma estándar. Vamos a usar sus consecuencias para proponer el desarrollo de modelos de enseñanza de lenguas basados en conceptos que nos permitan entender cómo se produce la integración social a través del lenguaje. Gracias a la comprensión de estos procesos dinámicos podremos seleccionar con mayor rigor y eficacia aquellas variedades que deben tomarse como base para el trabajo didáctico con inmigrantes en el aula de lenguas.

El trabajo empírico y teórico de dialectólogos sociales europeos (Hinskens 1996; Trudgill 2002; Kerswill 2003; Villena 2005 y Auer 2005; Auer *et al.* 2005, entre otros) ha ayudado a comprender los modelos de uso del habla que son recurrentes en toda Europa, pues ponen de manifiesto patrones similares de cambio y revitalización dialectal generalizados. En la historia moderna de Europa, la situación general sociolingüística ha estado marcada por la coexistencia de dialectos tradicionales junto a variedades estándar nacionales. Ambos modelos han sido custodiados tanto en el nivel del hablante individual como en el nivel de la comunidad de habla. Como es sabido, la variedad dialectal es considerada como el código bajo y la variedad estándar como el código prestigioso, con una rígida separación entre las dos estructuras en términos de uso y dominios de uso que caracteriza las situaciones diglósicas: los hablantes discriminan entre las variedades y las escogen en función de diversos parámetros, como el lugar, el tema o el interlocutor (cf. el concepto de ‘*domain*’ en Fishman 1972, originariamente).

Los procesos lingüísticos dinámicos motivados por los flujos migratorios han provocado que los dialectos tradicionales se hayan transformado rápidamente en koinés y/o variedades regionales de la lengua estándar (Britain, Vandekerckhove y Jongenburger 2009; Mattheier 2000; Chambers 2003; Hernández-García y Villalba-Martínez 2008). La koiné puede ser el resultado del contacto de diferentes dialectos, pero además puede ser consecuencia del contacto de dialectos con la variedad estándar (*movimientos de convergencia*: Auer 2005; Braunmüller, Höder y Kühl 2014). Como consecuencia de estos procesos de convergencia, en muchos lugares de Europa se han desarrollado variedades que

llenen el amplio espacio que separa el dialecto de la variedad estándar, fomentada tradicionalmente por los poderes fácticos (prensa, escuela, principalmente). Esas variedades intermedias incluyen dialectos regionales y variedades regionales de la variedad estándar que vienen a ocupar el lugar de los dialectos tradicionales y, en muchos casos, empujan a estos a la desaparición (Villena y Vida 2017). Bellmann (1998) describió esta situación como un cambio desde la diglosia a la diaglosia: las koinés –entendidas como variedades de compromiso mezcladas o fusionadas y posteriormente convertidas en variedades regionales– suponen la coexistencia del prestigio manifiesto en la convergencia hacia el estándar, con el prestigio encubierto que subyace en el mantenimiento de determinadas estructuras lingüísticas tradicionalmente asociadas a las variantes vernaculares mejor aceptadas. Ambas formas de prestigio están presentes en la conciencia sociolingüística de los hablantes que las actualizan en función de los factores situacionales correspondientes (Figura 1):

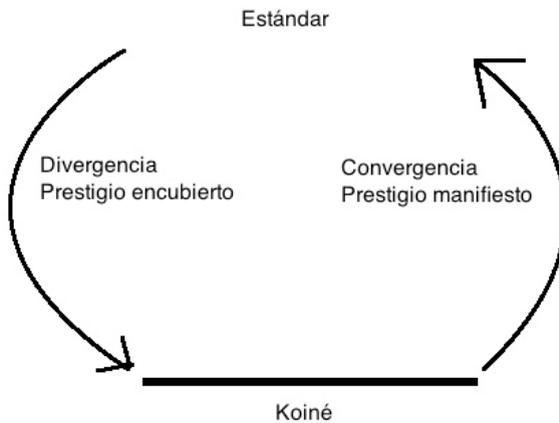


Figura 1. *Dinámica convergencia / divergencia en la relación koiné-estándar y prestigios asociados*

Mientras los dialectos tradicionales constituyen un aspecto esencial de la herencia cultural de Europa, un significado también trascendente surge de las formaciones diaglósicas que están siendo consideradas desde una perspectiva interdisciplinar integrada. Si bien es cierto que existen condicionantes sociales e históricos específicos de cada país (idioma/dialecto), otras características se presentan de manera constante en estas investigaciones:

1. En los países estudiados se está produciendo un movimiento de convergencia en el sentido del estándar nacional –claramente moti-

vado por razones de prestigio social patente— que afecta a las clases sociales medioaltas urbanas y se manifiesta en diferentes aspectos presentes en todos los niveles de análisis y variedades lingüísticas (Berg 2014; Tsiplakou 2014).

2. El significado social que subyace en este movimiento se relaciona con la formación de una identidad relativamente moderna que combina la orientación urbana, cosmopolita y contemporánea, con los valores aún vivos de pertenencia a comunidades locales.

3. Ello se manifiesta —sobre todo desde el último tercio del siglo pasado— en el abandono progresivo de los usos lingüísticos identificados con el ámbito rural y urbano de estatus bajo. Sin embargo, el desapego no es absoluto, pues se observa también el mantenimiento de variantes locales o regionales que contrarrestan —social y estructuralmente— la ideología convergente aceptada de modo general (*movimientos de divergencia*).

4. La variedad koinética intermedia formada entre el estándar y las variedades vernaculares adopta, entonces, un carácter mezclado que la hace —al parecer— atractiva y explica su difusión y su valor de aproximación de las variedades de clase baja y trabajadora de los dialectos tradicionales.

5. Los rasgos que la constituyen como una variedad relativamente coherente son tanto de tipo fonético-fonológico como léxico. Si bien es cierto que los estudios centrados en los aspectos fonético-fonológicos han dominado la mayor parte de la bibliografía producida hasta este momento, aquellos relacionados con el nivel léxico empiezan a tener importancia y para el presente trabajo son esenciales. La razón se encuentra en un aspecto fundamental de los procesos sociolingüísticos: la conciencia de los hablantes. Estos parecen ser más conscientes del significado de cohesión grupal connotado por el léxico vernacular que aquellos rasgos que se esconden en las variantes fonético-fonológicas (Ávila Muñoz 2017).

En definitiva, los procesos de convergencia dialectal hacia el estándar provocan el abandono de las variantes consideradas más estigmatizadas pero, al mismo tiempo, las nuevas variedades mantienen ciertos rasgos de identidad local que las definen. Si a ello unimos que determinados usos divergentes son utilizados por grupos de jóvenes con formación medio-alta como señas de identidad (García Ibáñez 2015) podría justificarse el empleo de esas variantes divergentes como herramienta de integración sociocultural en el aula de enseñanza de lenguas para los grupos de inmigrantes más vulnerables que hayan elegido para su establecimiento una zona dialectal concreta.

4. Propuesta educativa adaptada a la ciudad de Málaga. Hacia un modelo lingüístico de integración

Cualquier propuesta generada a partir de estas evidencias generales debe distinguirse, además, por ser compatible, cómoda y comprobable. No se trata de crear una nueva estrategia de programación sino de incorporar nuevos recursos a los que normalmente se usan en la enseñanza de lenguas a través de procedimientos compatibles con la elaboración de programaciones didácticas que, incluso, pueden estar ya realizadas. En consecuencia, debemos generar propuestas cómodas y fáciles de ejecutar por los profesores que permitan tanto el aprendizaje lingüístico como la perseguida integración.

Partimos de la conveniencia de emplear léxico dialectal en el aula de lenguas –materna o extranjeras– como estrategia de integración socio-cultural de grupos de inmigrantes. El dialectal debería constituir una parte reducida del conjunto léxico empleado; sin embargo, su probada función de cohesión social connotada para los hablantes que forman los grupos locales recomienda su inclusión en los modelos de selección léxica usados en la enseñanza de lenguas para grupos vulnerables.

El modelo teórico que presentamos para incluir este tipo de léxico dialectal en el aula de lenguas está organizado a partir de los siguientes puntos básicos:

1. Selección adecuada del léxico. Partiendo de una base común formada por el léxico general empleado de manera muy frecuente –con independencia de la situación comunicativa (*léxico de frecuencia*: Davies 2005; Lonsdale y Le Bras 2009)– y disponible (*léxico disponible*: Ávila Muñoz y Villena 2010; Bombarelli 2005) –asociado habitualmente a situaciones concretas–, nuestra propuesta supone la introducción de algunos elementos dialectales aprovechando su relación con los contenidos de determinadas unidades didácticas, tal y como se presenta en el sistema de coronas concéntricas de la Figura 2:

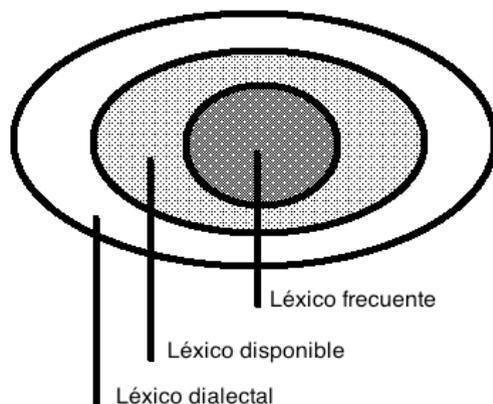


Figura 2. Representación del modelo de selección léxica general basado en coronas concéntricas (Ávila Muñoz 2017)

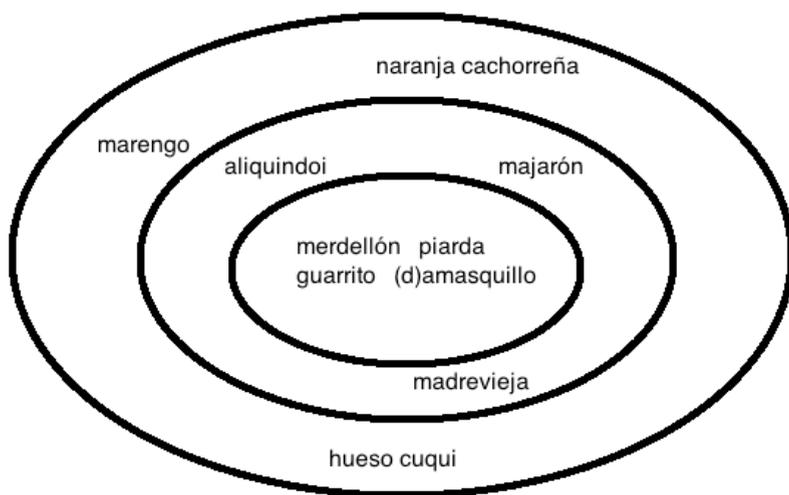


Figura 3. Representación de una muestra del léxico local de Málaga basado en ondas concéntricas según la frecuencia de uso (Ávila Muñoz 2017)

El núcleo siempre activo que supone el *léxico frecuente* –generalmente formado por palabras gramaticales o de contenido semántico poco preciso: conjunciones, artículos, preposiciones y algunos sustantivos o verbos de carácter polivalente y ambiguo (Ávila Muñoz 1999)– se complementa en función de la situación comunicativa concreta y de los vocablos a ella asociados –*léxico disponible*, habitual en contextos temáticos concretos: familia, cuerpo humano, tiempo, política, por ejemplo–. En lo que se refiere al *léxico dialectal*, su estructura puede observarse

también como un sistema de ondas generado en torno a un núcleo formado por los dialectalismos más empleados en la comunidad de habla. Estas ondas se alejan del centro conforme disminuye la frecuencia de uso de los términos que contiene, tal y como se representa en la Figura 3 referida al empleo de algunos localismos en la ciudad de Málaga (Ávila Muñoz 2017) cuya glosa aparece reflejada en la Tabla 2:

Localismo	Glosa
<i>merdellón</i>	'poco fino con pretensiones, vulgar'
<i>piarda</i>	'hacer novillos'
<i>guarrito</i>	'taladro'
<i>(d)amasquillo</i>	'albaricoque'
<i>madrevieja</i>	'alcantarilla'
<i>aliquindoi</i>	'estar atento, ojo avizor'
<i>majarón</i>	'loco, tonto'
<i>hueso cuqui</i>	'hueso de la rabadilla'
<i>marengo</i>	'vendedor ambulante de pescado'
<i>naranja cachorreña</i>	'naranja agria'

Tabla 2. Glosa de los localismos usados en la Figura 3

A partir del modelo de representación léxica general sugerido en la Figura 2, el docente seleccionaría los vocablos más apropiados en cada momento para garantizar su aprendizaje y facilitar la integración socio-cultural de sus alumnos atendiendo a cada tipo de educación:

- a. Por un lado, para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, nuestra propuesta puede aplicarse en aquellas unidades relacionadas con todos los ámbitos de relevancia comunicativa propuestos por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* o las guías de captación lingüística oral presentadas por el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).
- b. Por otro lado, el sistema educativo no universitario de España podría adaptar con cierta comodidad la propuesta dentro del currículo de la asignatura de *Lengua española* (o la correspondiente co-oficial en aquellas comunidades autónomas en las que exista) para trabajar con estudiantes tanto en los cursos correspondientes a los niveles de primaria como de secundaria, especialmente.

Dada la especificidad del léxico dialectal, se precisa de una selección óptima de los ámbitos de comunicación o unidades didácticas donde

podría aplicarse la propuesta en función de la presencia más evidente de este tipo de vocablos. Por ejemplo, para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, si estamos enseñando español en Málaga y trabajamos una unidad didáctica relacionada con la propuesta del MCER ‘Comidas y bebidas’ –junto a elementos generales como *agua*, *refresco* o *limonada*– podríamos incluir otros más específicos de la zona como son los distintos nombres que reciben los diferentes tipos de café en función de la cantidad que se mezcle con leche, tal y como se recoge en la Figura 4:



Figura 4. Nombres que recibe el tipo de café en Málaga según la proporción café/leche

2. La selección podría adaptarse según el modelo de ondas léxicas dialectales propuesto en la Figura 3. En el centro estarían recogidas las formas más frecuentes –conocidas y usadas por gran parte de los hablantes de la comunidad de habla– y, a medida que nos distanciamos del núcleo inicial, aparecerían otras con menos frecuencia de uso. En el ejemplo de los tipos de café conocidos en Málaga, el modelo queda representado en la Figura 5.

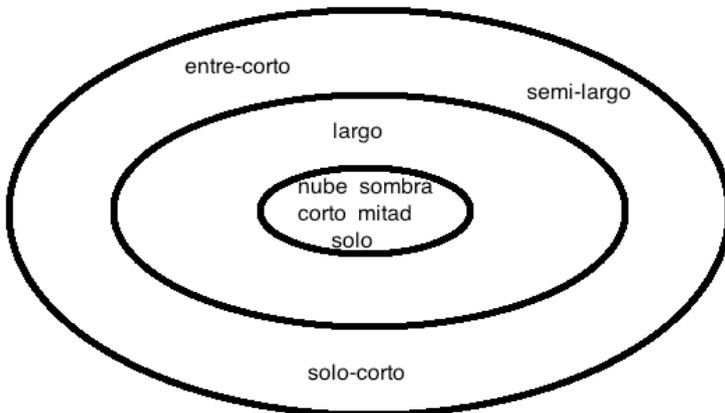


Figura 5. Modelo de ondas para la selección léxica basado en la frecuencia de uso. Tipos de café en Málaga

Los términos alojados en el núcleo de la Figura 5 y, por tanto, los más frecuentes y representativos del vocabulario dialectal activo en Málaga (*nube, sombra, corto, mitad, solo*) servirían como las primeras herramientas léxicas de integración social y se podrían usar a partir de los niveles medios propuestos por el *MCER* (A2-B1) o los descriptores del *ACTFL* (*Lower Intermediate, Intermediate*). Las formas *largo, entre-corto, semi-largo* y *solo-corto* son acepciones locales reconocidas por los miembros de la comunidad de habla malagueña, pero poco o nada usadas (léxico pasivo) y, por tanto, podrían mostrarse en niveles superiores. En caso de que no sea posible la organización de los núcleos temáticos en ondas léxicas dialectales de expansión, el profesor podría trabajar con el modelo más general propuesto en la Figura 3 y enseñar elementos dialectales de uso más general.

3. Intercambio de información cultural sobre hábitos relacionados con la producción o consumo del café u otras bebidas excitantes en los lugares de origen de los estudiantes. Dada la procedencia de los inmigrantes que recibe Málaga, el profesor podría documentarse sobre los principales países productores de café (Colombia, México, Guatemala, Etiopía, Kenia, Tanzania o Zimbabwe) y proponer actividades en las que se compartan experiencias con los estudiantes cuyo origen sea alguna de esas zonas.

4. Prácticas apoyadas en seminarios, coloquios o debates donde se propongan acciones que posibiliten realizar, por ejemplo, salidas a establecimientos para probar los diferentes tipos de café estudiados de manera teórica en el aula. Así mismo, se podrían realizar talleres de cocina complementarios donde se compartan experiencias y los propios estudiantes elaborasen los diferentes tipos de café propios de la zona.

5. Puestas en común a partir de experiencias compartidas que sirvan para evaluar la eficacia del léxico dialectal como herramienta de integración sociocultural.

5. Discusión y primeras conclusiones

Conseguir la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida es una de las principales preocupaciones de la agenda política de los países que forman organismos internacionales como la ONU, la UE o la OCDE. Los flujos migratorios son una constante en la historia de la humanidad y en nuestros tiempos conforman una necesidad dado lo que suponen como manera de garantizar la estructura productiva de unas sociedades occidentales cada vez más envejecidas. La participación activa de los inmigrantes en el mercado laboral es esencial y, de manera más general, la normalización de su participación en la vida pública garanti-

za la cohesión social de los países receptores. En este contexto, parece necesario facilitar una integración sociocultural que posibilite su aceptación por parte de la población del país de acogida.

Uno de los mayores obstáculos con los que se encuentran los inmigrantes suele ser el desconocimiento de la lengua y las costumbres locales empleadas en los países elegidos para asentarse. Sin embargo, en este trabajo hemos querido transformar esta dificultad en la posibilidad de conseguir una mejor adaptación a través de un modelo de aprendizaje lingüístico que se asienta en las siguientes bases, consecuencia de lo expuesto hasta ahora:

1. Existe una necesidad objetiva de fomentar propuestas que permitan la integración sociocultural de los inmigrantes (sobre todo de aquellos más desprotegidos y vulnerables) desde las aulas de lenguas.

2. El reto consiste en suplir la carencia de conocimientos lingüísticos con programas inclusivos que, desde el respeto a las tradiciones más próximas, consigan fomentar de manera lúdica la integración sociocultural de los inmigrantes y su aceptación por parte de las sociedades de destino.

3. Por tanto, se trata de fomentar programas educativos basados en el respeto de los derechos de los grupos más vulnerables que profundice, a la vez, en la comprensión mutua y la aceptación de las culturas y valores tanto de las sociedades de acogida como de los grupos de migrantes.

4. La lengua ha demostrado ser una poderosa herramienta de conexión social entre grupos de iguales y como tal la reconocen los principales organismos e instituciones internacionales que observan y estudian los fenómenos migratorios. Los modelos de enseñanza de lenguas deberían adaptarse para incluir elementos eficaces que faciliten esta integración.

5. La dialectología social advierte de un proceso dinámico de convergencia generalizado entre variedades de una misma lengua que refuerza la idea –ampliamente aceptada en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras– de usar la variedad estándar como base del aprendizaje. Sin embargo, los procesos de divergencia juegan una función importante que no debería menospreciarse: las variantes divergentes refuerzan los lazos de solidaridad social y pueden ser usadas como herramienta de integración cuando trabajamos con colectivos vulnerables.

6. Nuestra propuesta es compatible con los procesos habituales de enseñanza de lenguas, tanto maternas como extranjeras. Al tiempo que podría complementar unidades didácticas ya elaboradas, puede ser integrada en la realización de otras nuevas. Dado el carácter restringi-

do de los vocablos dialectales, la tarea de seleccionar aquellos más adecuados para cada unidad didáctica dependerá de cada situación específica. Los docentes son los encargados de elegir y añadir los elementos léxicos dialectales que consideren pertinentes para introducirlos en clase de manera progresiva y adecuada. La selección tendría que venir acompañada de un proceso previo de estudio de unidades propias de la zona a través de la consulta de glosarios o diccionarios especializados; pero también podría surgir del conocimiento que los docentes tengan sobre la realidad sociolingüística de la zona en la que ejercen. Se trataría de ajustar la selección léxica al modelo de ondas sugerido en nuestra propuesta según cada caso:

- a. Inclusión de léxico dialectal asociado a unidades temáticas o ámbitos de comunicación específicos cuando exista suficiente material. En estos casos, los vocablos dialectales se presentarían estructurados según un modelo de ondas concéntricas cuyo núcleo, formado por elementos muy usados y reconocidos en la comunidad local –y, por tanto, con fuerte valor connotado de integración social y conciencia de pertenencia al grupo– se usaría en los niveles más elementales posible: A2-B1 o *Lower Intermediate-Intermediate* para la enseñanza de lenguas extranjeras; Educación Primaria en el caso del régimen general de enseñanza. En niveles posteriores se podrían introducir vocablos menos usados en la comunidad de habla, aunque también con la misma función de cohesión social.
- b. En caso de que el número de vocablos dialectales encontrado no sea suficiente como para ejecutar la propuesta presentada en 1., el profesor debería recurrir al modelo general de selección léxica (*léxico frecuente*, *léxico disponible*, *léxico dialectal*) e incluir elementos dialectales en la corona periférica que contiene términos con la función de integración social buscada.

Por último, el uso de léxico dialectal en el aula de lenguas facilita la realización de actividades prácticas complementarias (talleres, coloquios, debates) que pueden resultar un complemento lúdico interesante para el estudiante. Sin duda, es necesario desarrollar procedimientos que demuestren el recorrido de su eficacia, pero consideramos que su simple uso ya supone un paso importante.

En definitiva, con este trabajo hemos creado un programa de enseñanza de lenguas extranjeras para poblaciones migrantes a partir del conocimiento profundo de las dificultades de integración social de estos colectivos. Dicho programa justifica el empleo de léxico dialectal como herramienta de integración sociocultural para los inmigrantes desde el aula de lenguas, pero sobre todo para aquellos grupos de personas más

desprotegidos que pueden encontrar en el empleo del léxico de proximidad una manera amena y lúdica que les facilite la inclusión comunitaria. Si bien es cierto que los profesores pueden haber usado estas estrategias previamente de manera más o menos esporádica, a partir de ahora se crea un espacio colectivo de discusión y trabajo que justifica, estructura, avala y recomienda esta práctica.

Antonio Manuel Ávila Muñoz
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Málaga
29071 – Málaga – España
amavila@uma.es
ORCID: 0000-0002-5239-2670

Recepción: 07/01/2018; Aceptación: 28/04/2018

Referencias bibliográficas

- Álvarez Menéndez, Alfredo. 2016. "El idioma, construcción social e ideológica de la lengua". En *Constructing Languages. Norms, myths and emotions*, Francesc Felíu y Josep Maria Nadal (eds.), 9-23. Amsterdam-Filadelfia, John Benjamins.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2012. *Performance Descriptors for Language Learners*. Alexandria, VA: ACTFL. Disponible en <<http://cort.as-IV8z>>. [Consultado en abril de 2018].
- Ariolfo, Rosana. 2012. *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela: un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Lecce: Libellula Edizioni.
- Auer, Peter. 2005. "Europe's sociolinguistic unity; or: A typology of European dialect/standard constellations". En *Perspectives on Variation*, Nicole Delbecque, Johan van der Auwera y Dirk Geeraerts (eds.), 7-42. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Auer, Peter, Frans Hinskens y Paul Kerswill (eds.). 2005. *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel. 1999. *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel. 2017. "Entre *limonetis* y *malaguitas*: Estudio del léxico divergente de proximidad. Nuevos datos del Proyecto CONVERLEX-Málaga". *Hispania*, 100:4. 538-553. doi:10.1353/hpn.2017.0097.
- Ávila Muñoz, Antonio M. y Juan A. Villena (eds.). 2010. *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Málaga: Sarriá.
- Bellmann, Günter. 1998. "Between base dialect and standard language". *Folia Linguistica. Dialect levelling and the standard varieties in Europe*, 32:1-2. 23-34.
- Berg, Kristian. 2014. "Stability and convergence in case marking: Low and High German". En *Stability and Divergence in Language Contact. Factors and Mechanisms*, Kurt Braunmüller, Steffen Höder y Karoline Kühl (eds.), 63-76. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Bombarelli, Ángela. 2005. *La disponibilidad léxica como herramienta didáctica: una propuesta de selección del vocabulario para un nivel umbral de ELE*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca.
- Braunmüller, Kurt, Steffen Höder y Karoline Kühl (eds.). 2014. *Stability and Divergence in Language Contact. Factors and Mechanisms*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

- Bravo-García, Eva, Emilio Gallardo-Saborido, Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (eds.) 2014. *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Helsinki: Universidad de Helsinki/ Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Britain, David. R. Vandekerckhove y W. Jongenburger (eds.) 2009. *Dialect death in Europe? International Journal of the Sociology of Language*, 196:197.
- Chambers, Jack. 2003. "Sociolinguistic of immigration". En *Social Dialectology. In honour of Peter Trudgill*, Peter Trudgill, David Britain y Jenny Cheshire (eds.), 97-113. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Chaput, Marie-Claude, Géraldine Galeote, Maria Llombart Huesca, Mercé Pujol Berché y Bruno Tur (eds.) 2015. *Migraciones e identidades en la España plural. Estudios sobre los procesos migratorios*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CIS. 2015. *Estudio número 3119. Actitudes hacia la Inmigración (VIII)* Disponible en <<http://cort.as/-IV9f>>. [Consultado en diciembre de 2017].
- CIS. 2015. *Estudio número 3119. Actitudes hacia la Inmigración (VIII). Andalucía* Disponible en <<http://cort.as/-IV9k>>. [Consultado en diciembre de 2017].
- Consejo de Europa. 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC. Disponible en <<http://cort.as/-IV9p>>.
- Davies, Mark. 2005. *A Frequency Dictionary of Spanish: Core vocabulary for Learners*. Londres: Routledge.
- Dempster, Helen y Karen Hargrave. 2017. *Understanding public attitudes towards refugees and migrants*. Londres: Overseas Development Institute. Disponible en <<http://www.odi.org/publications/10826>>. [Consultado en abril de 2018].
- Dietz, Gunther, 2004. "Frontier Hybridization or Culture Clash?: Trans-national Migrant Communities and Sub-national Identity Politics in Andalusia, Spain". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30:6. 1087-1112.
- Dittmar, Norbert. 1976. *Sociolinguistics. A critical survey of theory and application*. Londres: Edward Arnold.
- Egli, Mirjam y Katharina Höchle. 2016. "PluriMobil meets DYLAN - Practical resources for supporting plurilingual and intercultural learning in vocational students mobility". En *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*, Georges Lüdi, Katharina Höchle Meier y Patchareart Yanaprasart (eds.), 294-313. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- EUROSTAT. Statistics Explained. 2017. *Estadísticas de migración y población migrante*. Disponible en <<http://cort.as/-IVA3>>. [Consultado en diciembre de 2017].
- Fernández Vitores, David. 2013. "El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros", *Lengua y migración / Language and Migration*, 5:2. 51-66.
- Fishman, Jossua. 1972. *The Sociology of Language*. [Traducción al español. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra (3ª ed.)].
- García Ibáñez, José María. 2015. *Nivelación dialectal: aspectos metodológicos y teóricos para el estudio de la convergencia lingüística a través de un caso concreto: los inmigrantes de Riogordo y Colmenar en Málaga*. Tesis Doctoral inédita. Málaga. Noviembre de 2015.
- Helke, Jill y Frank Laczko. 2015. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: Nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. Organización Internacional para las Migraciones: Ginebra. Disponible en <<http://cort.as/-IVAP>>. [Consultado en abril de 2018].
- Hernández-García, María Teresa y Félix Villalba-Martínez. 2008. "Immigrants in Spain-Sociolinguistic issues". *International Journal of the Sociology of Language*, 193:194. 177-190.
- Hinskens, Frans. 1996. *Dialect Levelling in Linburg: Structural and Sociolinguistic Aspects*. Tübingen: Niemeyer.

- Jahan, Selim. 2016. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en <<http://cort.as/-IVAZ>>. [Consultado en abril de 2018].
- Johnson, Trev y Simon Berry. 2014. "Beyond the ESOL classroom". En *Language issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*, Davis Malloys (ed.). 79-95. Londres. British Council.
- Kerswill, Paul. 2003. "Dialect levelling and geographical diffusion in British English". En *Social dialectology. In honour of Peter Trudgill*, David Britain and Jenny Cheshire (eds.), 223-243. Amsterdam: Benjamins.
- Labov, William y Wendell A. Harris. 1986. "De facto segregation of black and white vernaculars". En *Diversity and Diachrony*, David Sankoff (ed.), 1-24. Amsterdam: John Benjamins.
- Lonsdale, Deryle e Yvon Le Bras. 2009. *A Frequency Dictionary of French: Core vocabulary for Learners*. Londres: Routledge.
- Malloys, Davis (ed.). 2014. *Language issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. Londres: British Council.
- Mattheier, Klaus J. (ed.). 2000. *Dialect and migration in a changing Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Moreno Fernández, Francisco. 2009. "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". *Lengua y migración / Language and Migration*, 1:1. 121-156.
- Moreno Fernández, Francisco. 2013a. *Sociolingüística cognitiva: proposiciones, escolios y debates*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Moreno Fernández, Francisco. 2013b. "Lingüística de las migraciones hispánicas", *Lengua y migración / Language and Migration*, 5:2. 67-89.
- OECD/European Union. 2015. *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. París: OECD Publishing. Disponible en <<http://cort.as/-IVBT>>. [Consultado en abril de 2018].
- Piller, Ingrid (ed.). 2016. *Language and Migration. Critical Concepts in Linguistics* (I-IV volumes). Londres y Nueva York: Routledge.
- Regan, Vera, Chloé Diskin y Jennifer Martin (eds.). 2016. *Language, identity and migration. Voices from transnational speakers and communities*. Berna: Peter Lang.
- Sancho Pascual, María. 2013. "La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social", *Lengua y migración / Language and Migration*, 5:2. 91-110.
- Sassen, Saskia. 1991. *The Global City. New York, London, Tokyo*. Princeton-New Jersey: Princeton Univ. Press.
- Sassen, Saskia. 2005. *Denationalization: Territory, authority and rights in a global digital age*. Princeton-New Jersey: Princeton Univ. Press.
- Schaufuß, Anja. 2015. "Standard-dialect variation and its functionalization". En *Language Variation-European Perspectives V*, Eivind Torgensen et al. (eds.), 183-196. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Schlieben-Lange, Brigitte. 1984. "La 'longue durée' en sociolinguistique". En *Sociolinguistique des langues romanes, Actas del XVII CILFR*, Aix-en-Provence, 1983, vol. V, 291-297. Aix: Univ. de Provence.
- Sheppard, Jill. 2015. *Australian Attitudes Towards National Identity: Citizenship, Immigration and Tradition*. Camberra: ANU.
- Shuy, Roger, Walter Wolfram y William Riley. 1968. *A Study of Social Dialects in Detroit*, Michigan State University.
- Shuy, Roger y Ralph W. Fasold (eds.). 1973. *Language Attitudes: Current Trends and Prospects*. Washington, D.C., Georgetown Univ. Press.
- Sousa, Xulio. 2017. "Aggregate analysis of lexical variation in Galician". En *Language Variation-European perspectives VI*, Isabelle Buchstaller y Beat Siebenhaar (eds.), 71-84. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.

- Stokes, Bruce. 2017. *Refugees in the Mind of the West*. Washington DC: Pew Research Center for the People & the Press.
- Trudgill, Peter. 2002. *Sociolinguistic Variation and Change*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Tsiplakoy, Stavroula. 2014. "Does Convergence generate Stability? The case of the Cypriot Greek *Koiné*". En *Stability and Divergence in Language Contact. Factors and Mechanisms*, Kurt Braunmüller, Steffen Höder y Karoline Köhl (eds.), 163-178. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Villena, Juan Andrés. 2005. "How similar are people who speak alike? An interpretive way of using social networks in social dialectology research". En *Dialect Change: Convergence and Divergence in European Languages*, Peter Auer, Frans Hinskens y Paul Kerswill (eds.), 303-334. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Villena, Juan Andrés y Matilde Vida. 2017. "Between local and standard varieties. Horizontal and vertical convergence and divergence of dialects in Southern Spain". En *Language Variation-European perspectives VI*, Isabelle Buchstaller y Beat Siebenhaar (eds.), 125-140. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.