

FACULTAD DE HUMANIDADES Y PSICOLOGÍA

División de Psicología

Trabajo Fin de Grado en Psicología

Convocatoria Julio de 2014



Competencia lingüística en alumnado marroquí. Situación actual y propuesta de intervención.

Language proficiency in Moroccan students. Current status and proposed intervention.

Autor: Pedro José Robles Fernández

Tutor: Jesús de la Fuente Arias



Resumen

El TFG trata sobre la situación actual que presentan los alumnos inmigrantes de origen marroquí de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en competencias lingüísticas y su repercusión en otros ámbitos. Además, se hacen una serie de recomendaciones psicoeducativas y de carácter social, en el marco de los Programas de orientación existentes, para la mejora de las dificultades que muestran, de manera que consoliden los conocimientos ya acumulados y progresen en la adquisición de nuevos, mejorando su situación actual en las Instituciones Educativas y teniendo mayores posibilidades de promocionar a los siguientes cursos.

Abstract

The TFG is the current situation presented by Moroccan immigrant students of Secondary Education in language skills and their impact on other areas. In addition, a series of psychoeducational recommendations and social, within the framework of existing guidance programs for the improvement of the difficulties that show, so to consolidate the already accumulated knowledge and progress in acquiring new are improving current situation in educational institutions and taking greater chances of promotion to the following courses.



ÍNDICE

1.- Introducción	4
2.- Fundamentación	7
2.1.- Definición del problema.....	8
2.2.- Integración Sociolingüística.....	10
2.3.- Hipótesis de la Interdependencia Lingüística.....	11
3.- Abordaje profesional. Legislación y revisión de programas	15
3.1.- Legislación.....	15
3.2.- Revisión de programas.....	17
3.3.- Recapitulación.....	20
4.- Propuesta de intervención	22
4.1.- Identificación de necesidades educativas.....	22
4.1.1.- Necesidades relacionadas con el currículo y las competencias lingüísticas.....	22
4.1.1.1.- Alumnos recién llegados.....	23
4.1.1.2.- Alumnos con al menos un años de escolarización en el país.....	24
4.1.2.- Necesidades ligadas al desarrollo personal y de integración social.....	24
4.2.- Recomendaciones para profesionales.....	25
4.3.- Recomendaciones para los alumnos y alumnas.....	26
4.3.1.- Para alumnas y alumnos nativos.....	26
4.3.2.- Para alumnado inmigrante.....	27
4.4.- Recomendaciones para las familias.....	27
4.4.1.- Recomendaciones para las familias nativas.....	27
4.4.2.- Recomendaciones para las familias inmigrantes.....	27
5.- Conclusión	29
6.- Referencias	30



1.- Introducción

En la historia de España, se puede observar que ha sido un país que enviaba a miles de sus habitantes fuera de sus fronteras. Las condiciones socioeconómicas de la península y sus islas, obligaban a sus ciudadanos a tener que abandonar su hogar en búsqueda de un futuro mejor para sí mismos y sus familias. Este fenómeno migratorio de los españoles, se vio frenado por la mejora de las condiciones socioeconómicas y políticas que experimentó el país. Fueron éstas mejoras, y el enriquecimiento de la población, lo que generó un nuevo fenómeno migratorio, pero esta vez, no era la de la exportación de capital humano a otros países, sino la contraria. En los últimos años, España se ha convertido en un país receptor de inmigrantes de diversas nacionalidades.

De esta manera, Eurostat (2010), señala a España como el segundo país con mayor número de población extranjera en cifras absolutas (Navarro et al. 2012). En la situación actual de crisis que atraviesa el país, este flujo migratorio se ha visto frenado, decayendo el número de inmigrantes que esperan residir en España, pero aun así, sigue existiendo este fenómeno y, además, hay un porcentaje considerable de la población inmigrante residiendo en el país, situándose España de manera clara en el primer lugar de los Estados Miembros de la Unión Europea en cuanto a número de extranjeros respecto a la población total (Huguet y Janés, 2013), lo cual hace necesaria la toma de medidas en cuanto a su educación, o más especialmente en cuanto a la de sus hijos (nacidos en España o no).

Esta pluralidad de nacionalidades, culturas y lenguas, plantea muchas cuestiones y genera muchos problemas cuando lo extrapolamos al ámbito educativo, y es que en este ámbito, la diversidad se hace mucho más patente, al poder encontrar un número de combinaciones muy diversas con respecto al alumnado que tienen que atender. Las Instituciones Educativas españolas, pueden encontrarse con alumnos que: (1) no han sido escolarizados antes de su llegada al país y no conocen la lengua, (2) han sido escolarizados antes de su entrada en el país y no conocen la lengua, (3) han sido escolarizados irregularmente y no conocen la lengua, han sido escolarizados y (4) conocen la lengua, no han sido escolarizados y conocen la lengua, (5) han sido escolarizados irregularmente y conocen la lengua, etc. Como se puede imaginar las



combinaciones pueden exagerarse, si vamos graduando el conocimiento que tienen de la lengua vehicular de la escuela o de su propia lengua madre.

Esta situación hace que los Centros Educativos y las Instituciones competentes en esta materia tengan que tomar medidas, pues no se puede permitir que estos alumnos extracomunitarios vean condicionado su futuro por el desconocimiento total o parcial de la lengua vehicular de las escuelas españolas. Además, se debe tomar conciencia de esto no sólo por el propio aprovechamiento del alumnado inmigrante, sino porque en el futuro existe una gran posibilidad de que residan en el país que les acogió en su infancia o adolescencia, y por tanto, estaríamos generando una población de segunda clase, con poco dominio de las habilidades lingüísticas necesarias para formar parte del mercado académico y de trabajo y de integrarse por completo en el grueso de la ciudadanía española, sean estas personas nacidas o no en España.

Si nos paramos a pensar cuál es la competencia más básica que necesita un alumno para poder hacer frente al proceso educativo que le acontece, sin duda alguna la respuesta será que las habilidades lingüísticas, referidas a *habilidades instrumentales*, tales como: escuchar, hablar, leer y escribir. Sin esta base, cualquier intento de obtener cualquier conocimiento académico caerá en vano. Por esto, es de vital importancia que los alumnos dominen estas cuatro habilidades para que exista un buen producto de enseñanza-aprendizaje y un buen desarrollo personal dentro de nuestra comunidad (y también ahora la suya).

Dicho todo esto, no sólo se puede tener en cuenta la nacionalidad del alumnado para mejorar su aprendizaje, ya que en este problema intervienen también factores sociales como la condición socioeconómica de las familias de estos alumnos, el nivel de estudios de los padres, el nivel socioeconómico y cultural de su entorno y hasta el efecto Pigmalión (Vila, 2000). Como puede verse, es un problema multicausal de difícil afrontamiento por parte de las Instituciones, pero esto, no puede afectar a la potencia con la que se debería responder.

Si se observan los datos de investigaciones realizadas dentro de este marco, se encuentra que independientemente de la nacionalidad de los alumnos, el rendimiento en las competencias lingüísticas es inferior al de los alumnos nativos españoles. Por ejemplo, si echamos un vistazo al Informe PISA realizado en el año 2013, se puede



observar que los alumnos inmigrantes tienen un rendimiento 36 puntos inferior al de los estudiantes nativos.

Ante la imposibilidad de abarcar en este trabajo todo el grueso de nacionalidades que residen en España, se centrará principalmente en el alumnado de origen marroquí, pues es una población muy presente en la sociedad española que está viendo mermada sus posibilidades de desarrollo académico y personal de manera normalizada e integrada.

Las motivaciones personales que me llevan a elegir a este colectivo en concreto, son las múltiples evaluaciones psicopedagógicas solicitadas por profesores/as y tutores/as para alumnos con este perfil en el Centro Educativo en donde desarrollé mis prácticas del Grado de Psicología. Fue aquí, donde pude apreciar en primera persona el pobre rendimiento que muestran estos alumnos, a pesar de no mostrar ningún déficit en la evaluación de su inteligencia general, y a pesar también del grado de interés que muestran estos alumnos y alumnas por aprender y mejorar.

Este trabajo trata de evidenciar mediante investigaciones empíricas el problema existente con las competencias lingüísticas de los alumnos y alumnas de origen marroquí, comentar de manera general cuáles son los programas educativos hacia los que tienen acceso y establecer una serie de recomendaciones y de factores a tener en cuenta que considero importantes para la mejora de su situación.



2.- Fundamentación

Si se observan los datos de investigaciones relacionadas en el marco de las competencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes se puede comprobar que, realmente, no tienen un rendimiento normalizado en comparación con los alumnos nativos.

Así, Ignasi Vila (2006), cita en su artículo, denominado *Lengua, escuela e inmigración*, varias investigaciones que refuerzan esta realidad. Por ejemplo, la que realizaron Maruny y Molina (2000) en un estudio que se realizó con alumnos y alumnas marroquíes que estaban escolarizados entre 3º de Educación Primaria y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde se muestra que hacen falta unos 3 años de escolarización para desarrollar la *competencia conversacional* en la lengua de la escuela y unos 5 años en la escuela para mostrar una *competencia en la comprensión lectora* aceptable. En la *competencia escritora* no hubo ningún participante que tuviera un nivel adecuado. Este resultado guarda relación con lo que Cummins (1981b) estudia, concluyendo que se precisan entre 5 y 7 años para acercarse al nivel académico de la lengua vehicular de la escuela (Huguet y Janés, 2013).

Igualmente, Navarro y Huguet (2005) compararon la competencia lingüística del alumnado inmigrante utilizando 2 índices: el primero fue subpruebas de comprensión oral, morfosintaxis, ortografía y comprensión y expresión escrita. El segundo contempla las anteriores más la organización de la información, fonética, corrección lectora y entonación lectora. Los resultados una vez más apoyan el déficit existente, mostrando diferencias en los resultados de las pruebas en comparación con los alumnos nativos.

Vila y cols. (Vila, 2006; Vila y Siqués) encuentran que el uso de la lengua que hacen los alumnos inmigrantes en las relaciones cara-a-cara es similar al de sus pares autóctonos, pero tienen déficits en el conocimiento léxico que se utiliza en las actividades de enseñanza y aprendizaje. De forma similar, Cummins (2002) aporta que hay que apreciar la diferencia que existe entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje formal e informal. Las habilidades para mantener una comunicación en el ámbito conversacional cara-a-cara implican también diferentes tipos de señales no lingüísticas del interlocutor, que en un ámbito formal (como son la lectura o la escritura)



no están presentes, y solo se puede acceder al significado por los procesos lingüísticos del locutor. (Navarro et al. 2012).

Otras investigaciones realizadas en el marco del aprendizaje de la lengua catalana por ejemplo, siguen esta misma línea de un conocimiento pobre de la lengua vehicular en la enseñanza que afecta al producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.- Definición del problema

Por tanto, atendiendo a todo lo anterior, se encuentra que existen problemas tangibles con las competencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes, lo que tiene como fin un mal producto de enseñanza-aprendizaje, con el correspondiente daño psicológico que genera el fracaso.

Este problema con las habilidades lingüísticas, sumado a que normalmente la condición socio-económica y cultural de la familia y del entorno también es influyente en el desarrollo de unas mejores o peores competencias, hace que el desarrollo que debiera de ser más óptimo, no lo sea (León del Barco et al. 2007).

Además, podemos añadir los problemas que genera el desarraigo cultural, los prejuicios en cuanto a la etnia y/o cultura en general de la sociedad de acogida, que en muchos casos no se fomenta, e incluso está mal visto el uso de sus lenguas madres, etc. no hacen sino acrecentar el problema.

Por otro lado, nos encontramos ante una situación comprometida por la diversidad de lenguas madres existentes en los Centros Educativos, y no sólo diversidad en esto, sino también del conocimiento que tienen estos usuarios de su propia lengua y de la lengua vehicular. Tal diversidad no facilita en ningún caso la tarea de las Instituciones, sino todo lo contrario, pues la personalización del proceso de enseñanza se hace más difícil.

Las diferencias en los productos de enseñanza-aprendizaje que se hacen patentes al comprobar los resultados del informe PISA (2013) guardan estrecha relación con los estudios citados en apartados anteriores y, hacen que se pueda atribuir a las diferencias existentes entre nativos e inmigrantes en competencias lingüísticas, pero no solo a esto, como podrá verse posteriormente.



Por ello, no podemos olvidarnos de la realidad educativa en los Centros españoles, en la que se encuentra una diversidad cultural y lingüística que obliga no solo a tomar medidas en referencia a los currículos escolares, sino también sobre la dimensión socio-afectiva de estos alumnos y alumnas, porque esto también es decisivo para obtener un buen producto de enseñanza-aprendizaje.

Durante muchos años, se ha pensado que el único factor para obtener un buen rendimiento académico era la inteligencia. Hoy sabemos que no es así, y que también influyen factores como la personalidad, la clase social o los estilos cognitivos (León del Barco, Castaño, Gómez, Gonzalo y Latas 2007). Por esto, la escuela debe ser desarrolladora de autoconceptos adecuados.

El ser considerado por los demás, poder manejar sus relaciones sociales y tener habilidades para poder evitar la segregación son claves en el desarrollo de los alumnos inmigrantes.

Aunque el alumno inmigrante debe estar equipado con habilidades necesarias para la integración y el desarrollo personal, no solo ellos deben de realizar este esfuerzo, y es que los alumnos autóctonos y el profesorado, también deben tener habilidades y madurez para poder establecer relaciones con alumnos cultural y lingüísticamente diferentes a ellos.

Es en las relaciones sociales con sus pares autóctonos y de otros países, dónde se encuentra la mejor posibilidad para desarrollar todas las condiciones anteriores y, poder de esta manera, fomentar el buen autoconcepto de estos alumnos y alumnas, además del fomento de la integración sociolingüística.

La “crueldad” que se les atribuye a los adolescentes culturalmente y, el prejuicio étnico presente en alumnos y profesorado podría verse bloqueada por la transmisión de conocimientos mutuos (alumno-alumno, profesor-alumno y alumno-profesor), la implicación en relaciones de amistad multiculturales y el conocimiento intercultural y lingüístico.

Si observamos el estudio llevado a cabo por León del Barco et al. (2007) en el que investigan la socialización y el autoconcepto de alumnos inmigrantes marroquíes; al comparar los resultados de los alumnos inmigrantes con los alumnos autóctonos se puede encontrar que las diferencias entre ambos están presentes y son significativas a



favor de los alumnos autóctonos en el autoconcepto social y familiar, así como en ansiedad social, consideración social, retraimiento social, y autoconcepto familiar.

Algo que llama la atención sobre este estudio, es que no existen diferencias significativas en el área de autoconcepto académico entre autóctonos e inmigrantes, lo cual nos lleva a buscar las diferencias reales en los resultados del producto de enseñanza-aprendizaje en otros ámbitos, como por ejemplo un menor status social, falta de motivación y dificultades lingüísticas (Aguado, 1996).

2.2.- Integración sociolingüística. Donde confluyen la integración social y las competencias lingüísticas:

La integración es un proceso por el cual grupos étnicos o sociales diferentes, llegan a compartir valores dentro de una comunidad y a establecer relaciones de interdependencia (Moreno 2009). Por tanto, se trata de un proceso bidireccional de ajuste mutuo entre comunidades residentes en un mismo lugar.

Existen diferentes tipos de integración, como son: la integración de supervivencia, la integración laboral y/o escolar, la integración social y, por último, la integración identitaria. Estos diferentes tipos de integración, vendrían a ser los niveles hacia los cuales se encuentra una persona inmigrada; siendo el primero

de ellos el más básico y menor integrado y, el último el del establecimiento de pautas conductuales de acuerdo con la identidad desarrollada en la comunidad de acogida y el de la aparición de relaciones complejas entre inmigrantes y nativos (Moreno, 2009).

Como ha establecido Moreno (2009), hay que distinguir entre integración *lingüística* e integración *sociolingüística*. La primera se refiere al simple conocimiento de la lengua de la comunidad de acogida, y la segunda guarda relación con el conocimiento de las pautas sociolingüísticas y comunicativas (pragmáticas), las cuales son imprescindibles para la integración.

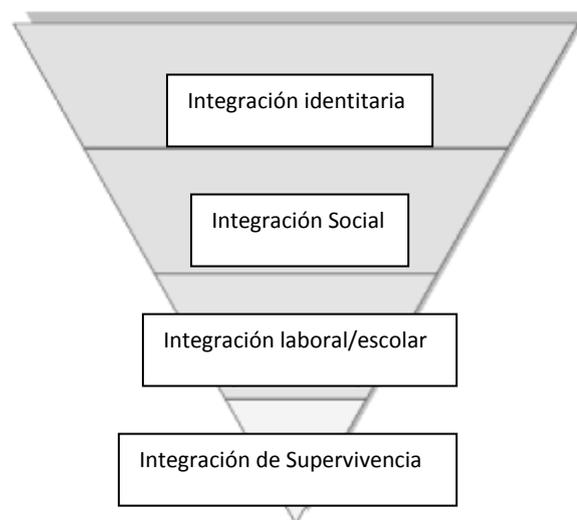


Figura 1. Pirámide del proceso de integración (Moreno 2009)



Los factores que influyen sobre la integración sociolingüística son (Moreno, 2009):

1. El *repertorio lingüístico*: hace referencia al conjunto de variedades lingüísticas que tienen un uso social dentro de la comunidad de habla.
2. Las *consecuencias lingüísticas del contacto*: se trata del grado de afinidad existente entre las lenguas que entran en contacto, que en el caso de los alumnos marroquíes no es mucho, ya que el español es una lengua románica y el marroquí una lengua árabe. En este caso, los inmigrantes rumanos tendrían ventaja, ya que ambas lenguas, rumana y castellana son lenguas románicas.
3. *Sociolingüística de la convivencia*: trata de evidenciar el uso de ambas lenguas en público y privado para mostrarse más o menos integrados de cara a la sociedad de acogida.

Haciendo referencia a la Figura 1 expuesta anteriormente, cabe establecer la integración solamente lingüística para los niveles 0 y 1, y la integración sociolingüística para los niveles 2 y 3, de manera que todos los inmigrantes deben pasar por los niveles 0 y 1 previamente a alcanzar la integración sociolingüística (Moreno, 2009).

Este marco teórico propuesto por Moreno (2009), puede encajar con la *Hipótesis de la Interdependencia Lingüística*, que también establece tiempos y períodos de dominio lingüístico para el aprendizaje y control de las competencias lingüísticas, teniendo a la sociedad de acogida y a la motivación del inmigrado por aprender como uno de sus factores principales, además de la existencia de procesos interdependientes entre lenguas y de la diferenciación entre las habilidades lingüísticas para las relaciones cara-a-cara y las habilidades lingüísticas para la escuela.

2.3.- Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979)

Existen dos tradiciones con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Una de origen conductista que apoya que los conocimientos que se tienen en la lengua materna o lengua primaria (L1) deben de ser bloqueados para el aprendizaje de una LE, pues creían en la unicidad de cada lengua en lo que se refiere a las estructuras y reglas que conforman los sistemas de sintaxis, morfología y fonología de cada una. De esta manera la extrapolación de las competencias de la L1 serían una barrera en el aprendizaje de la segunda lengua a aprender (L2) o LE.



La otra posición, La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística, propuesta por Cummins (1979), establece que existe una relación de dependencia mutua entre las lenguas que se aprenden. Ésta, también considera el aprendizaje de una nueva lengua como un proceso de Transferencia de la L1 a la L2. Así, el conocimiento y habilidades de la L1 favorecería el desarrollo y aprendizaje de una LE o L2. Leonor Salazar (2006, pág. 49) lo expresa de la siguiente forma:

Bajo esta óptica, se asume que en tales situaciones, los conocimientos y experiencias previas en L1 que ya haya construido el aprendiz (competencia lingüística) tienen la posibilidad de actuar favorablemente y rendir beneficios a este aprendizaje. Su experiencia en L1 lo equipa con un amplio cúmulo de conocimientos referidos tanto a elementos formales específicos de la lengua (fonológica, morfológica, sintáctica y semántica), como a destrezas cognoscitivo-académicas relacionadas con procesos de aprendizaje, manipulación y uso óptimo de L1.

En una formulación inicial, Cummins sólo tiene en cuenta el proceso de transferencia de manera unidireccional, esto es, que sólo la L1 sirve como base para el aprendizaje de competencias lingüísticas en la L2. Unos años después, formula la teoría de una manera bidireccional con respecto a la influencia mutua entre aprendizaje de ambas lenguas, aportando también la influencia del entorno, la exposición adecuada y la motivación por aprender la L2.

Esta hipótesis se sustenta en la idea de que los procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la L1 son comunes a los del aprendizaje y desarrollo de una L2 o LE. El propio Cummins, trata de representar esto con el Modelo del Iceberg (Figura 2).

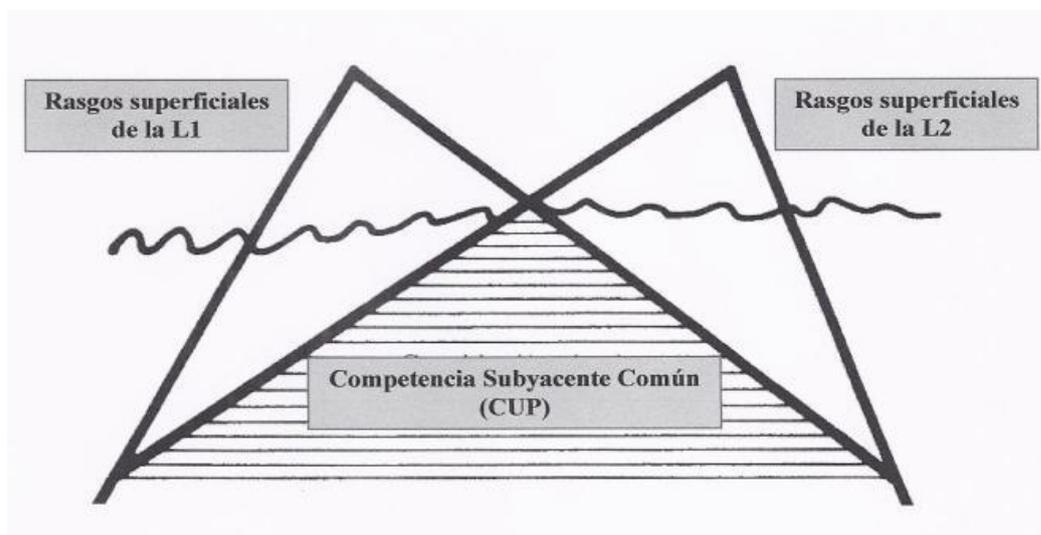


Figura 2. Modelo del Iceberg de Cummins (Huguet y Janés, 2013)



Este Modelo del Iceberg, pretende establecer una analogía con el fenómeno natural, ya que presupone la existencia de dos lenguas, L1 y L2, que aparentemente están funcionando de manera independiente, la una sin la otra. Pero, tras esta estructura superficial de aparente autonomía entre ambas, existe una estructura profunda donde se establecen procesos académicos e intelectuales que son compartidos por ambas lenguas. Por tanto, y como se dice anteriormente en la reformulación de dicha teoría por el propio Cummins, las habilidades adquiridas en la L1, pueden ser transferidas a la nueva lengua, pero también al revés (es bidireccional) pues, comparten una base subyacente.

Ante la pregunta de cómo ocurre la transferencia del conocimiento se puede responder que, es sabido por los educadores, que una tarea aprendida repercute de manera beneficiosa en el aprendizaje de un nuevo conocimiento. Por esto es importante tener en cuenta y así se tiene en la mayoría de las ocasiones, que ante cualquier nuevo aprendizaje, siempre hay que tener en cuenta lo que el alumno ya sabe, ya que las nuevas habilidades se sustentarán sobre las competencias que el alumno o alumna ya posee. Teniendo en cuenta lo que los alumnos y alumnas saben (conocimientos almacenados en esquemas o estructuras mentales) pueden vincularse nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, y una vez que se asimila un conocimiento sobre otro y ambos se relacionan entre sí, estamos ante el proceso de Transferencia.

Extrapolando todo esto al tema central en el que se basa este trabajo (intentar mejorar las competencias lingüísticas en español de alumnado marroquí), es difícil realizar un adecuado proceso de transferencia no sólo de la lengua del español, sino de todas las competencias comprendidas en la legislación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, sin antes comprobar y saber cuál es su nivel de competencia en su L1 y aprovecharlo para el desarrollo del conocimiento de la L2, que sería el castellano.

Así, por citar algún estudio que demuestre esta hipótesis, se puede comentar el estudio realizado por Navarro, Huguet, Sansó y Chireac (2012) en el que investigan el conocimiento lingüístico de español y catalán en alumnos de 2º de E.S.O., controlando el tiempo de estancia y la condición nativo/inmigrante, además de la condición lingüística familiar de hispanohablante/no hispanohablante.



En los resultados, obtuvieron que las puntuaciones son marcadamente inferiores en el caso del alumnado inmigrante en todas las pruebas realizadas al compararlo con sus pares nativos. Si tenemos en cuenta el periodo de estancia se encuentra que:

- Alumnos que nacieron en España-Cataluña obtienen medias superiores con respecto a los siguientes grupos.
- Alumnos que residen desde hace más de 6 años. Estos obtienen puntuaciones superiores que los siguientes grupos.
- Alumnos que residen en España-Cataluña desde hace entre 3 y 6 años, y que también obtienen puntuaciones superiores que el último grupo.
- Alumnos que residen en España-Cataluña desde hace menos de 3 años.

Como cabría esperar, estas dificultades con las habilidades lingüísticas del castellano condicionan que el aprendizaje de otros conjuntos de aprendizajes y habilidades escolares sean inferiores que en alumnos autóctonos. Esto concuerda con la distinción que se establecía anteriormente de Cummins (2002), y es que hay que diferenciar las habilidades conversacionales cara-a-cara con las competencias lingüísticas que son necesarias para abordar el currículo educativo (Navarro et al. 2012).



3.- Abordaje profesional:

3.1.- Legislación:

Como es sabido, las competencias en educación, las tienen asignadas las Comunidades Autónomas, siendo el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el que sienta las bases de lo que debe ser la educación en España con su nueva Ley LOMCE, pero dejando a las Comunidades Autónomas cierta autonomía en la gestión de los recursos curriculares, económicos y de carácter social.

1.- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística:

Reconoce la existencia de alumnos con problemas en sus habilidades lingüísticas como para poder hacer un adecuado seguimiento de las clases y de las interacciones con sus pares nativos. Por esto, dicha Orden tiene por objeto el regular las actuaciones educativas sobre la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular de las Instituciones Educativas y, de manera específica las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

En Artículo 2 dice textualmente:

Artículo 2. La atención del alumnado inmigrante.

1. Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

2. Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:



- a) *La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.*
- b) *El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.*
- c) *El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.*
4. *Cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro. Cada ciclo o Departamento, en su caso, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias, incluyendo, al menos, un análisis de la situación inicial y, en su caso, una propuesta de adaptaciones curriculares en las que tenga especial relevancia la determinación de las medidas organizativas necesarias.*

De este modo y como queda reseñado, la responsabilidad de que los alumnos y alumnas aprendan y mejoren sus habilidades lingüísticas, es responsabilidad de todos los trabajadores de las Instituciones Educativas y obliga a la toma de medidas concretas para el alumnado inmigrante matriculado en los Centros Educativos de la Comunidad Autónoma Andaluza.

2.- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación:

En su preámbulo, hace referencia a la potenciación de los valores inherentes de la interculturalidad para permitir desarrollar en las comunidades educativas valores y actitudes de respeto y tolerancia. Además en su Capítulo V dice textualmente:

Capítulo V: Población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales:

Artículo 17. Escolarización: Los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes, incluirán en sus proyectos de centro medidas que favorezcan en el desarrollo y



respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Artículo 18. Actitudes de compensación.

- 1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la Interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.*
- 2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.*

De esta manera ya tenemos legislados los dos ámbitos importantes para estos alumnos, que son por un lado la parte educativa, y por otro lado la parte social y de integración

3.2.- Revisión de programas:

Concretamente, los programas fundamentales significativos para esta tipología de alumnos son:

1. ATAL:

De manera general (no es objetivo de este trabajo el análisis pormenorizado de ningún programa) se trata de un programa para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua vehicular de la escuela. Es un programa que consta de un profesorado específico. Estos programas están pensados para llevarse a cabo en el aula ordinaria, aunque la normativa contempla la posibilidad de realizar grupos fuera de ella cuando las circunstancias en la comprensión y la expresión así lo requieran, no llevándose a cabo en las asignaturas que no necesiten de una habilidad lingüística avanzada para su desempeño.



El periodo durante el cual los alumnos y alumnas podrán asistir a las ATAL es de un curso escolar, pudiendo acabarlo antes si las evaluaciones periódicas que se realizan así indican la adquisición de habilidades necesarias.

A modo de opinión personal, es importante decir que las ATAL tienen como objetivo principal el que se desarrollen en el aula ordinaria, pero contempla la opción de que puedan crearse grupos. Pues bien, por mi experiencia, lo que debería ser la excepción, parece que se ha convertido en la norma, e incluso en las publicaciones y en la normativa, parece desarrollarse la creencia implícita de que la norma es la creación de un aula de español fuera del aula ordinaria, y que los profesores del aula ordinaria no son los profesores que deben enseñarle otros conocimientos, sino que son los profesores de ATAL los que tienen que hacer de profesores particulares, no solo de español, sino de todas las asignaturas.

2. Programa de Atención a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a Condiciones Sociales Desfavorecidas (Decreto 167/2003):

Este es un programa dirigido a muchas tipologías diferentes de alumnos, pero también a los que este trabajo compete. Lo que pretende es la realización de una evaluación psicopedagógica y el seguimiento del alumno o alumna para realizar adaptaciones curriculares individuales y normalizar la situación del alumno.

Desde mi punto de vista, el realizar adaptaciones curriculares no es una solución para estos alumnos, ya que se podría correr el riesgo de establecer criterios más bajos de los que el alumno podría cumplir si dominara la lengua, lo cual estaría condicionando su futuro académico, y no se solucionaría el problema existente con sus competencias lingüísticas.

3. Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía):

En su Instrucción segunda dice textualmente:



El Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía) se concibe como un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por precisar acciones de carácter compensatorio, conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso de alumnado extranjero y completar las acciones encaminadas a la mejora escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnos pertenecientes a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo.

En general, y entre otras muchas actuaciones que no guardan relación con el trabajo, trata de desarrollar acciones para reducir el absentismo y el abandono escolar, compensar los desfases curriculares, y cubrir el acompañamiento escolar que no se recibe en el hogar por los motivos que sean. Concretamente, existe el acompañamiento lingüístico para el alumnado inmigrante, en donde el alumno o alumna, recibe entre dos y cuatro horas de clase semanales en horario de tarde para ayudarle a mejorar sus competencias lingüísticas.

También puedo decir sobre estos programas, que por mi propia experiencia, en vez de ser sedes donde los alumnos y alumnas puedan aprender y mejorar sus habilidades con la lengua española, sus usos, su pragmática, etc, se convierten en unas meras clases particulares en las que los profesores ayudan y explican a los alumnos cómo realizar sus tareas. Lo cual creo que no beneficia al alumnado en su mejoría y autonomía en las competencias lingüísticas de la lengua vehicular.

5. II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía:

Es un documento elaborado por la Junta de Andalucía en el que se plantean nuevos objetivos a cumplir en materia de inmigración, y en todos los ámbitos referidos a la inmigración, no solo al ámbito educativo.

Este plan está elaborado para los años 2006 al 2009, pero aún sigue operando y recogiendo datos.



6. Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes en la Comunidad Autónoma Andaluza:

Trata de manera general el fomento de la educación escolar entre los inmigrantes, además del apoyo y potenciación de programas que fomenten las lenguas maternas del alumnado, desarrollo personal, etc.

7. Otros:

La Junta de Andalucía pone a disposición en muchas de sus páginas Web múltiples guías para profesionales de la educación en las que dan nociones sobre educación intercultural y cuestiones similares.

3.3.- Recapitulación:

Antes de llegar a las recomendaciones que se propondrán, creo importante el realizar una recapitulación sobre los puntos de interés de cara a una posible intervención psicoeducativa y social en el ámbito de la educación de los alumnos de origen marroquí y, también a modo de planteamiento de posibles hipótesis sobre el problema.

1. Referente a los movimientos migratorios: se trata de un flujo migratorio que se determina por una gran variedad de nacionalidades, lenguas, edades, niveles de escolarización, movilidad y con diferentes situaciones legales. Además de existir variabilidad (como en alumnos nativos) en la condición socioeconómica, el nivel cultural de la familia y su entorno, etc.
2. Referente a las investigaciones sobre diferencias en competencias lingüísticas entre nativos e inmigrantes: estamos ante un colectivo que muestra empíricamente deficiencias en sus competencias lingüísticas para afrontar con seguridad el currículo preparado para el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, y con una variabilidad en su trayectoria educativa difícil de administrar.
3. Referente a la Integración Sociolingüística: son un colectivo, que a pesar de dominar las habilidades lingüísticas para las relaciones cara-a-cara, no está integrado totalmente en la comunidad educativa. No es habitual ver en los centros educativos y en la propia calle grupos mixtos con alumnos marroquíes,



especialmente en los varones. Por lo tanto, estaríamos en un nivel 2 de integración según la proposición de Moreno (2009).

4. Referente a la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística: existe la posibilidad de que como el conocimiento de su L1 es la mayoría de los casos parcial, (escolarización irregular en su país o no escolarización, analfabetismo de los padres, desarraigo cultural, etc) exista la interferencia para aprender la L2 (español), quedando este alumnado “entre dos tierras”, porque ni tienen un dominio total de su L1 ni tienen las competencias lingüísticas necesarias en L2.
5. Referente a los Programas Educativos: pareciera que sobre la base legislativa todo estuviera muy bien atado, pero desde mi punto de vista, cuando vemos las investigaciones sobre el terreno profesional, se puede observar la cantidad de irregularidades que se cometen por diferentes factores como: profesionales que utilizan cuestionable metodología, los prejuicios, el efecto pigmalión, las presiones de las directivas de los centros educativos, etc. Realmente es un campo en el que se mueven muchos intereses, y es posible que por estos, en parte, no se estén cumpliendo las expectativas.



4.- Propuesta de intervención:

Dada la cantidad de Normativa, Planes y Programas existentes, no es objeto de este trabajo el realizar un nuevo programa de intervención altamente definido, pues desde mi óptica personal, podría verse un gran avance si los engranajes sentados por la legislación funcionaran de manera más coordinada y más ceñida a lo que se prescribe en dichas Leyes, Planes y Programas.

De esta manera, a continuación se proponen una serie de necesidades por parte de los colectivos implicados y las correspondientes recomendaciones, que, a mi parecer podrían suponer un avance de las competencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes de origen marroquí.

Aunque las necesidades están divididas en Necesidades Educativas y Necesidades Sociales o de Integración, en ambas, de manera indistinta se hace mención a procesos lingüísticos y sociales, pues considero que ambos son interdependientes e imposibles de separar los unos de los otros.

4.1.- Identificación de necesidades educativas:

Resulta obvio que cada alumno, al igual que cada ser humano, tiene capacidades y motivaciones diferentes, y cuando entramos al terreno de trabajo nos encontramos con una diversidad de alumnado tal, que puede dificultar mucho la tarea de ser docente.

Estas dificultades, para algunos docentes insalvables, desde mi punto de vista pueden ser salvadas por una buena planificación docente, que tenga en cuenta pormenorizadamente la atención de tal diversidad, ya que si estamos preparados para actuar a priori, no dejaremos a la improvisación nuestra actitud pedagógica.

Por esto, es importante tener claras cuáles serán las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas que se tendrán y de qué manera podrán suplirse.

4.1.1.- Necesidades relacionadas con el currículo y las competencias lingüísticas:

Para establecer cuáles serán las necesidades lingüísticas de nuestros alumnos habría que establecer una distinción entre los alumnos recién llegados a España, y los que ya llevan como mínimo un curso escolarizados en el país.



4.1.1.1.- Alumnos recién llegados:

El alumno recién llegado al país no tiene las mismas necesidades que el resto de alumnado, por tanto, debe tratarse de manera que pueda adquirir rápidamente las competencias lingüísticas necesarias para que lleve a cabo su integración social.

Hacer uso de los recursos propuestos anteriormente, como por ejemplo las ATAL, es indispensable para desarrollar competencias conversacionales básicas, para que pueda implicarse en la interacción con sus compañeros y en la dinámica de las clases. También es importante hacer uso de las adaptaciones curriculares individuales, pues llegados a este punto, es una obviedad que no podemos exigir que el producto de enseñanza-aprendizaje se equipare al de sus pares autóctonos. Este recurso tan necesario para evitar el abandono escolar es algo que debemos utilizar, pero desde luego, no es algo de lo que debamos abusar.

Hacer uso de programas como PROA, son indispensables para cubrir los desfases curriculares y mejorar las habilidades y competencias lingüísticas cuando ya se está fuera de las ATAL, en concreto los servicios de acompañamiento escolar y de acompañamiento lingüístico. Las habilidades lingüísticas que debe adquirir el alumnado en esta situación, debe ir encaminada sobretodo a mejorar la capacidad comunicativa, de manera que pueda saber expresarse y comprenda mensajes de manera escrita y oral.

En el aula se deberían realizar actividades en las que las interacciones entre compañeros sean la base para generar la motivación por el aprendizaje del español. Recordemos que la motivación por aprender la L2 es un factor fundamental para el aprendizaje de una nueva lengua, tal y como dice Cummins en sus comunicaciones científicas. Se trata en este caso, de generar la necesidad comunicativa por parte de los alumnos y alumnas recién llegados de comunicarse e integrarse en su aula ordinaria.

La instrucción debe estar orientada a las relaciones, por tanto, considero necesario que ellos puedan explicar de dónde vienen, cuál es su cultura, cómo es su lengua, qué cosas les gustan, etc. La finalidad es que aprendan a manejarse en un entorno cotidiano y exista un trasvase cultural bidireccional entre el alumno o alumna y la comunidad de acogida.

El poder explicar cómo son y cómo y cuáles son sus creencias y su cultura y el no ser rechazados, hace que la motivación y la autoestima se eleven o se mantengan.



Por este motivo es importante limpiar de prejuicios las aulas (tanto del alumnado como del profesorado), pues difícilmente nadie querría estar en un lugar en donde se rechaza y está mal visto el cómo y el quién soy.

Quizás en este punto no se podrá respetar la verticalidad de los currículos educativos, pues en este nivel y desde mi punto de vista los conocimientos que debe adquirir el alumno no son el objetivo principal. Lo que si se debe respetar es la continuidad en las actuaciones que se llevan a cabo.

4.1.1.2.- Alumnos con al menos un año de escolarización en el país:

En este punto, nos encontramos con alumnos que: ya no asisten a las ATAL (si en el centro educativo se respeta la normativa), y que tienen unas competencias lingüísticas pobres para afrontar el currículo y seguramente repitiendo curso.

Aquí las *acciones* han de ir encaminadas hacia la mejora y el desarrollo de las competencias comunicativas y a perfeccionar las ya adquiridas, de manera que se alcancen lo más eficazmente posible las competencias necesarias para hacer frente al currículo.

Las *actividades* deben ir enfocadas a un entrenamiento y uso de conocimientos más explícitos de la gramática y el léxico que permita un contacto más cercano con los objetivos propuestos en los currículos. También hay que desarrollar las competencias en escritura y comprensión lectora.

Por supuesto, seguir haciendo uso de los recursos en lo que a programas se refiere es indispensable. Es necesario continuar con el acompañamiento escolar y lingüístico (PROA) para mejorar y fortalecer todo el trabajo realizado en cursos anteriores.

La integración social es algo que no podemos dejar de lado llegados a este punto, y es que, aunque en este nivel el alumnado ya estará más integrado, no hay que olvidar la continuidad en las actividades de este tipo.

4.1.2.- Necesidades ligadas al desarrollo personal y de integración social:

Más específicamente y como se ha mencionado antes, es importante que la *motivación* y la *autoestima* de este alumnado esté en un nivel alto. Trabajar el sentido de *pertenencia* a un grupo es crucial para evitar el aislamiento de estos alumnos y



alumnas, llevando a cabo actividades en las que se fomenten el establecimiento de lazos emocionales entre alumnos nativos e inmigrantes.

Otro factor que genera que se desarrolle una autoestima alta es el de la *cultura*. Si en el lugar en el que estoy se acepta, se respeta y se da a conocer (por los propios alumnos o por otros colectivos) la cultura de la que yo provengo, sin ninguna duda me desarrollaré en mejores condiciones.

Realizar actividades en las que los alumnos y alumnas puedan contar a los demás cosas sobre su cultura, como fiestas populares, costumbres, dar a conocer su L1, etc, pueden mejorar estas condiciones, y a su vez los alumnos nativos hagan lo mismo, para que exista ese trasvase cultural bidireccional que antes se mencionaba.

Que les dejen usar su L1 en los centros educativos, y que no esté mal visto es algo que también va en beneficio de este alumnado, pues no debe considerarse como algo dañino. Cabe recordar los procesos de interdependencia lingüística, que lejos de empeorar la mejora del aprendizaje de la nueva lengua los benefician.

Otra cosa que considero importante es el normalizar ante el propio alumno y su familia la situación de repetir el curso, pues obviamente la promoción resulta difícil, y el hecho de repetir no va sino en beneficio del propio alumno.

4.2.- Recomendaciones para profesionales:

Son cinco áreas sobre las que se debe actuar con respecto a los profesionales educativos:

El primer factor que considero importante es respetar la *normativa vigente*. Los programas deben aplicarse para el beneficio de los alumnos y no para actuar en perjuicio de ellos. Aunque no dudo de la profesionalidad de éstos, sí que he podido comprobar que los programas se llevan a cabo de manera inadecuada, dejando por ejemplo en las ATAL a los alumnos y alumnas más de lo que se debiera, o utilizando los programas de acompañamiento escolar y lingüístico para hacer las tareas de clase, en lugar de utilizarse para cubrir los desfases curriculares que el alumnado presenta.

Otro factor importante y comentado anteriormente es la *planificación*. Una buena planificación para poder actuar con estos alumnos es crucial para que mejore su producto de enseñanza-aprendizaje. Quizás no existe una buena organización por culpa



de otro factor que considero de gran importancia, *la formación*. Dado lo acusado del problema, los profesionales deberían recibir formación sobre cómo mejorar las competencias lingüísticas de este alumnado, pues no solo es competencia de los profesores de ATAL, sino de todo el cuerpo docente de las instituciones educativas.

La *evaluación* también es un agente importante y, debe llevarse a cabo no solo por el personal de orientación escolar cuando se requiera, sino también por parte del profesorado, que debe saber si las actuaciones que se acometen son fructíferas o no y modificarlas cuando no lo sean. Además deben de respetarse y llevarse a cabo las orientaciones psicoeducativas que se proponen desde el área de orientación, pues en dichas áreas se encuentran profesionales formados para poder desarrollar actuaciones con respecto a este tema y a otros muchos.

Por último es importante que exista una total *ausencia de prejuicios* sobre estos alumnos y alumnas, evitando cualquier manifestación de rechazo ante su cultura o su lengua. Es más, éstas deben fomentarse tanto como las nuestras propias, pues esto propiciará un clima de bienestar y aprendizaje intercultural para los alumnos y alumnas y para las y los profesores.

4.3.- Recomendaciones para los alumnos y alumnas:

4.3.1.- Para alumnas y alumnos nativos:

El alumnado autóctono debe comprender que se ve expuesto a relacionarse con alumnos y alumnas de múltiples nacionalidades y que eso juega en favor de su desarrollo personal y social, pues la riqueza cultural de los diferentes países es tal, que resulta un aprendizaje muy necesario en la sociedad globalizada del siglo XXI.

No debe existir miedo al relacionarse con personas de otros lugares. Por esto, los centros educativos deben fomentar el intercambio cultural y la curiosidad, para acabar con los prejuicios y estereotipos que tenemos formados en nuestros esquemas cognitivos. Sin duda alguna, no solo los inmigrantes deben realizar un esfuerzo por integrarse; también está en nuestras manos el acogerlos con los brazos abiertos, y esto solo lo podremos hacer si estamos dispuestos a aprender y a enseñar.



4.3.2.- Para el alumnado inmigrante:

Este alumnado debe de comprender que se encuentra ante un proceso difícil, y por su dificultad debe intentar mantenerse la motivación por la escuela y la alta autoestima. Es una edad difícil y es una situación complicada, pero con apoyo psicopedagógico necesario se podrá superar con éxito.

Deben de ser partícipes de sus clases y sus centros educativos y realizar actividades en pro de su integración, haciéndose ver con identidad propia, pero respetando las normas sociales de la tierra que los acoge.

También deben comprender que su proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que diferenciarse en cierta manera y durante el tiempo necesario del de sus pares nativos, pues sus necesidades y estilos de aprendizaje son diferentes.

4.4.- Recomendaciones para las familias:

Las familias, como parte del entorno natural de los alumnos y las alumnas, debe ser también objeto de trabajo por parte de las instituciones educativas, las cuales deberían pedir colaboración total en la comunidad educativa.

4.4.1.- Recomendaciones para las familias nativas:

Al igual que para los alumnos nativos, sus familias no deberían tener miedo de que exista un intercambio cultural, ya que esto solo juega a favor de la educación de sus hijos e hijas.

Este miedo podría corregirse con el conocimiento. Cuando podemos predecir el comportamiento de los demás nos sentimos más seguros al establecer relaciones con ellos, de manera que si los padres tienen conocimientos no basados en los estereotipos sobre las diferentes culturas, quizás podrían relajarse y podrían fomentar en sus hijos actitudes no prejuiciosas.

4.4.2.- Recomendaciones para las familias inmigrantes:

Es crucial que conozcan todos los recursos a los que tienen derecho a optar para que sus hijos e hijas puedan hacer uso de ellos. Además, también deben de concienciarse de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos puede ir más lento, y esto no tiene más implicaciones que las de que su hijo o hija titulará más tarde.



Otra cosa que considero importante es el mantener las costumbres y la lengua madre, e incluso, darla a conocer a los residentes nativos. Esta seguridad se transmitirá a sus hijos e hijas, lo cuales podrán mostrarse también más seguros de lo que son y de cómo son. No podemos dejar que este alumnado se quede “entre dos tierras”. Por otro lado, también es necesaria cierta comprensión sobre la sociedad de acogida, y es que aunque el choque cultural puede resultar en principio duro, hay que estar dispuesto también a participar de la vida y costumbres del lugar de acogida.



5.- Conclusión

Sin duda alguna, el tema que acomete este trabajo es complicado, pues en él, influyen factores de diversa índole.

Mejorar las competencias lingüísticas del alumnado marroquí, y el de cualquier otra nacionalidad debe de ser prioritario en lo que a la educación de alumnos y alumnas inmigrantes se refiere, pues así lo dicen las investigaciones y estudios comentados y otros muchos que se han quedado en el tintero por “problemas de espacio”.

Está claro que nuestro Sistema Educativo no puede dar de lado a estos alumnos y alumnas, pues si no se desarrollan como el resto o lo más parecido posible, se estará generando una población de segunda clase, condenada a estar fuera del catálogo académico y laboral que se les ofrece, por tanto se convertiría en una población condenada al subsidio, a trabajos mal remunerados y a la realización de actividades ilegales.

Por esto hay que intentar que se desarrollen lo más normalizadamente posible y que esté en sus manos el continuar estudios, el poder buscar un trabajo, etc.

Por otro lado, los nativos debemos entender que integración social no significa alienación de culturas, y es que nosotros debemos hacer un ejercicio de conciencia y reflexionar sobre nuestras actitudes y prejuicios y decidir el lanzarnos a conocer y establecer lazos emocionales con personas que son culturalmente diferentes a nosotros, respetándolos tal y como son y vengan de donde vengan. Por supuesto, esto es una decisión personal que debe elegir cada uno, pero para mí, no tiene sentido el sentir odio o miedo por otras personas, por el simple hecho de ser culturalmente diferentes.

Para terminar, y a modo de conclusión sobre las capacidades lingüísticas y la integración social, diré que la lengua y la identidad van de la mano, al igual que la nueva lengua y la integración, por eso, y para finalizar, hago hincapié en la importancia de mantener la lengua y la cultura de la que se es oriundo u oriunda (fortalecimiento de la identidad), pero también estar dispuesto a relacionarte y aprender la nueva lengua y la nueva cultura que te acoge (fortalecimiento de la integración).



REFERENCIAS

1. Chireac, S.M., Serrat, E., Huguet, A. (2011). *Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe*. Revista de Psicodidáctica. 16(2), 267-289.
2. Cummins, J. (1983). *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*. Infancia y Adolescencia, 21, 37-61.
3. Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
4. Hernández, B. (2005). *Descripción y funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas*. Altadis.net La Revista de Educación. Número 7, 61-63.
5. Huguet, A. y Janés, J. (2013). *Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas*. Anales de Psicología, 29, (2), 393-403.
6. León de Barco, B., Felipe Castaño, E., Gómez Carroza, T., Gonzalo Delgado, M., Latas Pérez, C. (2007). *Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes*. Apuntes de Psicología, 25(1), 53-65.
7. León del Barco, B., Felipe Cactaño, E., Gómez Carroza, T. (2010). *Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar*. Anales de Psicología, 2, 359-368.
8. Moreno, F. (2009). *Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España*. Lengua y Migración, 1 (1), 123-150.
9. Navarro, J. L., Huguet, A. (2010). *Conocimiento del catalán y catellano por parte del alumnado inmigrante*. Revista de Educación, 352, 245-265.
10. Navarro, J.L., Huguet, A., Sansó, C., Chireac, S.M. (2012). *Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la educación secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar*. Anales de Psicología, 28 (2), 457-464.



11. Navarro, J.L., Huguet, L. (2006). *Acerca de la competencia lingüística del alumnado inmigrante en educación secundaria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 69-89.
12. Rojas-Tejada, A.J., Sayans-Jiménez, P., Cruz del Pino, R.M., Tatar, M. (2012). *Creencias del profesorado de español sobre los agrupamientos inclusivos del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(3), 1249-1266.
13. Salazar, L. (2006). *Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Laurus, 12, 45-72.
14. Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Inmigración, educación y lengua propia. Colección de Estudios Sociales, Num. 1, 145-165.
15. Vila, I. (2006). *Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 23-43.
16. Vila, I. (2006). *Lengua, escuela e inmigración*. Cultura y Educación, 18 (2), 127-142.

LEGISLACIÓN

1. Andalucía (España). Junta de Andalucía. (2006). II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. Junta de Andalucía.
2. Decreto 167/2003, de 17 de Junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales desfavorecidas.
3. Instrucciones de 8 de Octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del Programa de Acompañamiento Escolar y del Programa de Apoyo Lingüístico para inmigrantes.



4. Orden de 15 de Enero de 2007, por la que se regulan medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

