

Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados

An empirical approach to the Spanish language as written
by immigrant students

María del Carmen Quiles Cabrera¹
Mar Campos Fernández-Fígares²

¹ Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Educación, Universidad de Almería, Almería, España.

² Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Departamento de Educación, Universidad de Almería, Almería, España.

Recepción: 8-11-2014

Aceptación definitiva: 24-9-2015

Correspondencia: María del Carmen Quiles Cabrera. Departamento de Educación, Universidad de Almería (España). E-mail: qcabrera@ual.es

© Revista Internacional de Estudios Migratorios. CEMyRI. UAL (España)

Resumen

La realidad multicultural en las aulas españolas está exigiendo convertirse en foco de atención de docentes e investigadores desde hace ya algunos años. Almería es una de las provincias donde hay un mayor porcentaje de alumnos inmigrados y una mayor variedad de nacionalidades. Tras los años de inmigración acceden a las aulas un número muy importante de estudiantes “hijos e hijas de emigrantes” que ya son propiamente españoles pero cuya integración social y lingüística aún no es plena, por lo que se convierte en el escenario ideal para el análisis. En esta ocasión el estudio de caso se centra en el lenguaje y su aprendizaje como lengua segunda de este conjunto de estudiantes, que queremos considerar no ya descendientes de inmigrantes sino nuevos españoles. Planteamos un estudio cualitativo sobre la base de un trabajo empírico que nos permita obtener muestras escritas en las aulas de adaptación lingüística (ATAL) y ofrecer una descripción de los rasgos más significativos de su manejo del código escrito.

Palabras Clave: Español segunda lengua; Lengua e inmigración; Usos lengua escrita; Prácticas de escritura.

Abstract

The multicultural reality in Spanish classrooms is demanding become focus of teachers and researchers from several years ago. Almeria is a province where there is a higher percentage of immigrant students and a greater variety of nationalities. After years of immigration, there is a significant number of students "children of immigrants" who are already properly Spanish but whose social and linguistic integration is not complete yet, so it becomes the perfect setting for analysis. Nowadays it focuses on language and language learning as two of this group of students, we want to consider not only new immigrants but descendants of Spanish. We propose a qualitative (and in some way quantitative) research, based on an empirical study focused on two sources: first the characteristics of applications written in the second language by these students, and the other in the types of writing practices in Spanish as a second language class that are held in several schools in the area studied (Almeria East).

Keywords: Spanish second language, Language and immigration, Written language usage, Written language practice.

1. Introducción

No podemos decir que el campo de la enseñanza del español a extranjeros sea hoy día una cuestión novedosa, pues es un tema que ha venido preocupando a gramáticos y teóricos del lenguaje desde hace mucho tiempo, pero es indiscutible la fuerte vigencia de este objeto de estudio. En la actualidad de nuestro país basta para reconocerlo el grueso tan importante de trabajos teóricos que han visto la luz en las últimas décadas, cuando el fenómeno de la inmigración vino a cambiar no sólo nuestra realidad social en general, sino sobre todo el contexto escolar. Tras recordar las aportaciones a mitad del siglo XX de Valderrama (1947), Alonso (1950), Moll (1954) y Linares (1963), hemos de destacar la abundancia de manuales y guías de trabajo referidas sobre todo a la búsqueda de fórmulas, estrategias y metodologías orientadas a los distintos niveles educativos y fines específicos que desde los años ochenta se vienen publicando (Alvar, 2010; Borrego, 1982; Ortega, 2012; Robles, 2006; Sánchez, 1992; Vez, 2000). Todo ello sin olvidar el punto de referencia esencial que supuso el Consejo de Europa, como bien es sabido, con la publicación del *Marco de Referencia Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas* y el Portfolio virtual. Y es que la planificación institucional en relación con los procesos de acceso a las lenguas extranjeras se ha convertido en una prioridad social en estos momentos.

Pero si la enseñanza del español a extranjeros o la enseñanza del español como segunda lengua es una cuestión que ha interesado durante mucho tiempo desde distintos frentes sociales, existe una dirección de trabajo que precisa recibir miradas diferentes de estudio y de análisis, precisamente, por las características y el contexto del colectivo al que se dirige. Nos estamos refiriendo a esa *generación de neoespañoles* (o que van a serlo) para los que la lengua adquiere un papel fundamental, no sólo para sus vidas, sino para su evolución escolar. Como sabemos, con el término *segunda generación de inmigrantes* designamos a los hijos de inmigrantes nacidos en España, (Rumabut y Portes, 2001). No obstante, hemos de recordar que se trata de un concepto que, si bien se ha generalizado en el uso, no deja de ser cuestionado por los especialistas; tengamos en cuenta que con él estamos refiriéndonos a un grupo de ciudadanos que nunca ha emigrado, porque han nacido en el mismo país que aquéllos de quienes se les diferencia (Massot, 2005; Moncusí, 2007). Y es que hemos de preguntarnos: “¿cuánto tiempo ha de residirse en un país para dejar de ser visto como un inmigrante? No basta para ello la obtención de la nacionalidad, pues como sabe cualquier jurista (y como deja entender la

oposición convencional de *facto/ de iure*) lo social y lo jurídico discurren a menudo por vías diferentes. Seguir llamando “inmigrantes” a personas geográficamente asentadas resulta abusivo, pues supone definir su condición social a partir de una acción, la de inmigrar, que puede haber sucedido hace años, lustros o décadas” (García Borrego, 2003: 3).

Esa *primera generación*, cuyo interés como objeto de investigación comenzó a hacerse visible en países como EEUU, Francia o Alemania, ha sido centro de estudio en nuestro país, esencialmente en zonas de mayor inmigración como la comunidad andaluza. De igual forma ha sucedido con los hijos de inmigrantes, nacidos en origen pero llegados a España con menos de doce o catorce años, la conocida como *generación 1.5*. La provincia de Almería, al constituir una de las principales puertas para los movimientos migratorios, ha resultado ser uno de los focos centrales en los estudios de Soriano (2000 y 2003); Arjona, Checa y Checa (2008); Checa y Arjona (2009); Arjona, Checa y Belmonte (2011, 2014)¹. Las perspectivas sociológica, antropológica y educativa se han dado la mano a la hora de reflexionar sobre la integración de ambas generaciones. Y es que, por un lado, la educación intercultural, la segregación residencial, la incorporación al mundo laboral y la educación superior, entre otros, resultan puntos de interés fundamentales. Ahora bien, todos estos ámbitos nos conducen, sin duda, a una reflexión esencial: el papel que ocupa el manejo de la lengua segunda en ese camino hacia la integración.

Nuestra intención es centrar la mirada en el modo en que este grupo social usa su L2 en el ámbito académico, especialmente en las prácticas destinadas para su aprendizaje dentro del aula de adaptación lingüística. Nos va a interesar cómo lo aprenden y cómo lo usan, es decir, el camino por el que pasan de conocer la lengua a dominarla, de qué forma son capaces de ir haciendo “cosas con palabras” (Austin, 1988). Repasando los estudios publicados en este sentido, se va poniendo de manifiesto la necesidad cada vez mayor de miradas que ofrezcan una descripción del modo en que se aborda la integración lingüística de los escolares inmigrados en nuestras escuelas,

¹Por supuesto que son de gran interés los estudios e investigaciones sobre la inmigración en otras zonas de España, que presentan problemáticas muy específicas, como las realizadas por el Grupo de Investigación del País Vasco "Donostia Research on Education and Multilingualism". Véase Etxeberría y Elosegui (2010).

protagonistas de una heterogeneidad de identidades entre los niños y niñas que las pueblan en la actualidad. Lo que presenta un interés ferviente desde nuestro punto de vista no es otra cosa que observar cómo afronta dicho colectivo su alfabetización en el español, esto es, el aprendizaje de la lengua oral y escrita en el contexto académico².

Desde este planteamiento, en el contexto geográfico en que nos movemos -la provincia de Almería-, hemos considerado necesaria una aproximación empírica que nos ponga en contacto con el modo real en que los niños y niñas llamados hasta ahora *hijos de inmigrantes* escolarizados en parte de las escuelas almerienses – en el levante andaluz- aprenden la lengua meta, así como con los rasgos más significativos que describen sus usos comunicativos.

2. Marco teórico

2.1. Lengua meta, escritura académica y escuela

El aprendizaje de una segunda lengua viene condicionado por múltiples factores. Uno de ellos es el contexto que rodea a los aprendices. La circunstancia de los hijos de inmigrantes, por tanto, es muy diferente a la de otros colectivos, porque su lengua materna convive con una lengua meta que, en realidad, también habría de ser la suya, porque ellos no son extranjeros (y de ahí el difícil equilibrio con las denominaciones). Además, el manejo de ese idioma segundo no sólo le va a garantizar el éxito en sus intercambios comunicativos cotidianos – como podría haberle sucedido a sus padres y madres-, sino que para ellos resulta determinante a la hora de avanzar en el currículum escolar. Algunos trabajos ya se han ocupado del rendimiento escolar de los que se han llamado “inmigrantes de segunda generación” (Huguet y Navarro, 2005).

En este sentido, hemos de preguntarnos qué es lo que los escolares conocen de esa *lengua de la escuela* y si eso que conocen es suficiente para estar en igualdad de condiciones con los estudiantes nativos. Es una reflexión que plantea Vila cuando expone que “dado que en bastantes casos estas criaturas han nacido en el país de acogida cuando se escolarizan, conocen algo de la lengua del país y, en consecuencia, las personas tutoras asumen que ya les entienden cuando hablan en la L2. Sin embargo,

² Nos sirven de referencia aportaciones de los años noventa como la de Serra (1997), hasta las más recientes de Maruny y Molina (2000), Moreno (2004), Navarro y Huguet (2005), Vila, Siqués y Serra (2006) o Díaz (2007), entre otros.

ese “algo” acostumbra a ser mucho menos que el algo que saben los que tienen dicha lengua como lengua familiar” (2000:157); además, a medida que ellos la van aprendiendo y perfeccionando también lo hacen sus compañeros, que ya les llevan ventaja. Tengamos en cuenta que esta nueva generación que ya son, o probablemente serán, españoles, los hijos e hijas de inmigrantes, que comienzan su escolarización al mismo tiempo que los hijos e hijas de españoles, no acceden a la lengua meta de la misma forma. Mientras estos últimos mantienen la misma lengua en el hogar y en la escuela, los primeros conviven con dos lenguas distintas que para ellos habrían de ser paralelas; muchas veces se tiende al rechazo de las lenguas de origen con la intención de reforzar la “extranjera”. Es lo que sucede la mayor parte de las veces en los programas para la educación lingüística en estos contextos, olvidando que la competencia comunicativa en el idioma propio refuerza la adquisición de otros. Ignasi Vila habla de la dicotomía inmersión/submersión y defiende lo siguiente:

De la submersión lingüística a la inmersión lingüística la distancia es enorme. En el primer caso la lengua propia de los escolares no tiene ninguna presencia ni se tiene en cuenta por parte de la escuela, mientras que en el segundo, la presencia de la lengua familiar -aunque parezca paradójico- constituye uno de los ejes del programa. Evidentemente, entre una y otra situación, hay muchas situaciones intermedias que probablemente, en el caso de España, son las más adecuadas para que las niñas y los niños de familias extranjeras reciban un trato lingüístico en la escuela que les permita incorporar un buen dominio de la segunda lengua” (Vila, 2000: 157-158).

En el contexto escolar hay que pensar en dos direcciones; una cosa es el marco del español para extranjeros como materia curricular en una escuela fuera de España y otra muy diferente es abordarlo en un aula compensatoria. En este sentido, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) han de convertirse en un medio eficaz para lograr ese equilibrio entre la *submersión* y la *inmersión*, garantizando el acceso a la lengua del otro sin perder la identidad de la lengua propia y su cultura, evitando los prejuicios sociales y el peso ideológico – aunque es algo extremadamente complejo que puede convertirse en una barrera para lo que pretendemos que sea una “integración” lingüística; esto es, dominar una lengua segunda al tiempo que se domina la lengua propia. Y serán los educadores quienes han de tener clara esta postura (Alonso, 2006). Se ha afirmado que “en realidad, se evidencia un fuerte etnocentrismo que se oculta tras

un aparente relativismo en el reconocimiento de la diversidad cultural. Se entiende que la única opción es que el alumnado inmigrante extranjero “aparque” su lengua de origen para incorporarse rápidamente a la lengua del país de recepción, y así alcanzar una integración tanto escolar como social” (Ortiz, 2007:3)³. Si bien es cierto que la normativa de comunidades autónomas como Andalucía busca garantizar el mantenimiento de las lenguas de origen mediante los denominados programas ELCO, la práctica real demuestra que dichos propósitos no se llevan a término.

2.2. *La idea de alfabetización*

Sería también conveniente detenernos en la idea de alfabetización. Tendríamos que preguntarnos en qué momento podemos considerar que un aprendiz está alfabetizado en una lengua determinada; y decimos esto porque, en realidad, si con este término nos estamos refiriendo a la capacidad de reproducción y decodificación de los signos lingüísticos mediante una escritura y una lectura primaria, cabría la osadía de pensar que la gran mayoría de los hijos de inmigrantes escolarizados de pequeños no necesitarían ser alfabetizados. Si bien el acceso al código escrito de una lengua es el comienzo de la inserción en una cultura letrada, hemos de tener claro que éste constituye uno de los peldaños en dicho proceso, pero no es el único (Fuentes, 2013). A menudo, cuando llegamos a un aula en la que los estudiantes ya conocen el sistema de la escritura y acceden a la lectura de determinados textos, hablamos de alumnado alfabetizado, esto es, de individuos que ya saben leer y escribir. Sin embargo, habríamos de preguntarnos qué es en realidad saber leer y escribir así como de qué forma han llegado nuestros estudiantes a este nivel para determinar el modo en que podemos reforzar ese primer escalón del que hablábamos⁴. Entendido el desarrollo del niño como proceso, el momento para la adquisición de la lectoescritura no vendrá determinado por factores como la edad, sino por una serie de elementos que conforman al estudiante como persona en el seno de una colectividad. La educación lingüística y literaria desde una perspectiva funcional y comunicativa, marcada por las ideas vigotskianas y el *aprendizaje significativo* de Ausubel, requiere que esa última fase de la lectoescritura, que puede darse por superada en primer ciclo de Primaria, avance hacia el desarrollo de

³Es interesante recordar trabajos como los de Potowski (2005), orientados hacia la enseñanza del español a hispanohablantes en Estados Unidos dentro de un contexto propio de los llamados *hablantes de herencia*.

⁴ Para conocer en profundidad este ámbito puede revisarse la entrada *analfabetismo funcional* elaborada por Quiles en Martos y Campos (2013: 41).

una competencia comunicativa completa, desde las cuestiones gramaticales hasta los matices estéticos y literarios. Es muy frecuente que cuando el aprendiz escribe con cierta fluidez exista una gran preocupación hacia el plano de lo ortográfico -buena caligrafía, normas de escritura, limpieza, etc.-; sin embargo, suelen quedar dos frentes al descubierto:

- La configuración discursiva – tanto de la forma como del contenido-
- La escritura como creación y recreación

Vamos a entender el concepto desde una perspectiva mucho más amplia, que nos remite a la idea de la competencia comunicativa⁵ y a la noción de discurso. Y es que *alfabetizar* supone formar la competencia de los estudiantes desde el plano gramatical hasta el discursivo, pasando por el pragmático y el sociolingüístico⁶. Desde esta perspectiva, la escuela realiza una constante labor de alfabetización – y no sólo la escuela, sino también la Universidad-, puesto que se trata de un proceso constante y en evolución a medida que crecemos y nos formamos. Podemos decir que sabemos cuándo iniciamos dicho proceso, pero no cuándo lo acabamos porque siempre somos susceptibles de alcanzar mayores logros. Fons (2004) nos da una visión muy acertada de lo que conocemos como lectoescritura; y es que sabemos que es indispensable unir ambas facultades -leer y escribir- porque constituyen dos piezas complementarias en el acceso hacia la competencia comunicativa. Así, hemos de ser conscientes de que el hecho de que un aprendiz conozca y reconozca los signos de una lengua y sea capaz de reproducirlos oralmente y por escrito no ha de dejarnos satisfechos, puesto que el proceso de alfabetización sólo ha comenzado. Los escolares, que han superado el tramo infantil y han accedido a la lectura y la escritura en un sentido funcional, tienen delante un camino fundamental y necesario para reforzar tales destrezas. De igual forma sucede con el extranjero o con el de esa primera generación de niños criados en España a la que aludimos; sus habilidades comunicativas escritas tienen un infinito potencial de crecimiento.

⁵La importancia del respeto entre las lenguas y culturas en la conformación de la identidad del joven aprendiz está siendo estudiada desde muy diversos frentes con posicionamientos concretos. Véase el ejemplo de Calvo Valios (2011).

⁶Todo esto sin olvidar la llamada *alfabetización digital*, el modelo de interacción comunicativa al que asistimos ya en nuestra vida cotidiana. Véanse los trabajos de Martos y Martos García (2014).

El lenguaje creativo es uno de los vehículos más eficaces para lograr que el estudiante se desinhiba, rompa con los miedos y encuentre motivos para querer expresarse. Es la idea heredada de la vertiente constructivista de Vigotsky y los planteamientos que ya defendieron los institucionalistas al rechazar el tradicional método de las cartillas de lectoescritura (Núñez, 2006). El escolar que encuentra en la escritura una vía frecuente de comunicación, de transmisión de emociones, de vínculo con los demás – cuando la escritura se convierte en un juego que forma parte de su vida diaria – tendrá mucho más fácil el acceso a la escritura académica. Esta tipología se rige por un nivel de formalidad distinto al que se permite en otros ámbitos y se circunscribe a situaciones comunicativas tales como: redacción de trabajos informativos/investigación, tareas de clase, resolución de exámenes, elaboración de murales, comentarios de texto, etc. El uso adecuado de la lengua se convierte en un contenido transversal e interdisciplinar, puesto que la resolución de un problema de matemáticas o la explicación de un suceso propio de conocimiento del medio vienen marcados por las exigencias del lenguaje académico. Se trata éste de un hecho que no podemos olvidar.

2.3. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

El sistema educativo, desde 1999, con la Ley de Solidaridad en la Educación, ha venido contemplando la necesidad de incorporar en la escuela cauces para la integración cultural y la atención a las minorías étnicas, algo que se implementó con el Decreto 167/2003 de 17 de junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. No cabe duda de que una de las mayores dificultades con las que se encuentran los escolares procedentes de familias inmigradas para obtener sus progresos académicos es el manejo de la lengua española. En este sentido, en Andalucía, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) surgen como respuesta a esta necesidad social y educativa. La Orden de 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación viene a regular las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº. 33 de 14 de febrero de 2007). Estas ATAL se conciben como programas específicos para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular y están vinculados a un profesorado específico. Se aplica a partir del Segundo Ciclo de Primaria hasta el último año de Secundaria y se realizan en el aula ordinaria, salvo circunstancias concretas que requieran la organización de grupos de apoyo fuera de la clase habitual.

Según la orden citada, estos grupos estarán integrados por doce estudiantes como máximo y no superarán las diez horas semanales, en Primaria, y las quince, en Secundaria.

3. Marco metodológico

3.1. El objetivo de la investigación y la hipótesis de trabajo

El propósito de nuestra investigación es aproximarnos al español escrito de los escolares inmigrados -de ascendencia no hispana⁷- en la escuela del levante almeriense a través de un trabajo de campo. El objetivo principal es realizar una recogida de muestras para realizar un estudio cualitativo de caso, que nos dé una descripción de los rasgos más significativos en relación con el nivel ortográfico, gramatical y discursivo de un grupo concreto de informantes. Esta aproximación nos permitirá observar el tipo de prácticas que en estas aulas de adaptación lingüística se emplean para el fomento de la escritura en la lengua segunda.

Nuestra hipótesis de trabajo parte de la concepción de dos cuestiones: la primera está relacionada con la elaboración del texto escrito por parte de los aprendices de español. Pensamos que las características en cuanto al nivel ortográfico, gramatical y discursivo van a presentar muchas coincidencias con los rasgos propios de la escritura en los estudiantes nativos. La segunda cuestión se refiere a la concepción de que las actividades propiciadas en las aulas para el desarrollo de la escritura en estos contextos muy pocas veces da cabida a las prácticas creativas. La aplicación de las inteligencias múltiples en el campo de la adquisición de lenguas, que viene defendiéndose en la actualidad (Fonseca et al., 2012) queda muy lejos de ser una realidad en la práctica diaria. Consideramos que la aproximación general que realizamos con este estudio, pondrá de manifiesto esta hipótesis.

3.2. El método de trabajo

⁷ Hacemos esta aclaración porque la inmigración de origen hispano ocupa un lugar muy importante en España y en estos casos el idioma no supone ningún problema para la inserción; más bien estas situaciones pueden aprovecharse para que los estudiantes conozcan la riqueza del español en sus múltiples variedades y modalidades de uso. En nuestro estudio han tenido cabida sólo los alumnos de ascendencia no hispana. Como contrapunto podríamos mencionar el trabajo de Martín Rojo (2012), que advierte de lo contrario en la Comunidad de Madrid, pues distintas variedades “nacionales” americanas del español son tomadas por el profesorado como algo que ha de extirparse en las aulas.

La investigación empírica realizada obedece a un análisis cualitativo a partir de un estudio de caso en el levante almeriense. El colectivo de hijos de inmigrantes educados en España ha tenido un contacto con la lengua meta más directo que sus padres o cuidadores. El idioma que a estos se les presenta como extranjero, en muchos casos, va a ser el que para sus hijos revista una mayor familiaridad y frecuencia de uso, puesto que será el eje que articule los distintos focos de su integración socioafectiva, académica y laboral; será, en realidad, como venimos insistiendo, una segunda lengua:

- a) su mundo de juegos, tanto en el ámbito escolar como extraescolar
- b) los progresos académicos
- c) la actividad diaria en un contexto en el que son considerados “extranjeros” (comercios, transporte, sanidad, etc.)

En este sentido, hemos querido acercarnos a los usos que estos informantes realizan de su lengua segunda en el contexto escolar, concretamente en las actividades propuestas en las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). El trabajo ha seguido tres etapas:

- 1) Selección de centros e informantes
- 2) Confección de ficha técnica, recogida de muestras y confección de un corpus
- 3) Descripción cualitativa de las muestras seleccionadas

Desde la perspectiva expuesta, fue preciso acotar el terreno de análisis; en primer lugar, estudiar las habilidades comunicativas de una forma amplia hubiera exigido mirar hacia los dos polos de la lengua: el hablado y el escrito. Sin embargo, estimamos conveniente centrarnos en la modalidad de lengua escrita por dos razones:

- a) La primera de ellas es la viabilidad para iniciar la investigación que nos habíamos propuesto; el carácter efímero de las producciones orales las reviste de una mayor complejidad a la hora de fijarlas en el espacio y en el

tiempo⁸

b) La segunda, obedece a la funcionalidad que la escritura presenta en el contexto en que se encuentran dichos informantes: el académico

En segundo lugar, el tramo escolar seleccionado fue el de Educación Primaria y la investigación se circunscribió al levante almeriense dado que era preciso acotar el terreno de estudio. El levante ha sido la zona más tardía en cuanto a la recepción de inmigrantes en la provincia, por lo que existe un grueso menor de investigaciones centradas en esta zona.

Dentro de este marco de actuación, acudimos a los distintos centros escolares representativos de la zona acotada, tomando contacto con la dirección del centro, el profesorado de ATAL y, en su caso, con los tutores/as. Con esto, procedimos a la recogida de muestras de escritura realizadas en la práctica educativa diaria, orientada a la adquisición del español, de forma que obtuvimos un corpus significativo de testimonios gráficos. Después de un estudio detallado de todos ellos, estimamos conveniente hacer una selección de aquellas muestras más relevantes para presentar el análisis que nos ocupa a través de un estudio de caso desde la perspectiva cualitativa.

Como ya hemos explicado, el contexto en que nos hemos movido es el levante almeriense. De entre todos los centros, las muestras más significativa han sido recogidas en la zona de Níjar (zona A), Arboleas (Zona B) y Albox (Zona C)⁹ que constituyen dos focos importantes en cuanto a los flujos migratorios en todo el levante. Véase el cuadro 1 “población por nacionalidad” para ilustrar los grupos de población:

Cuadro 1. Población por nacionalidad

NÍJAR				
(ZONA A)	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	% POBLACIÓN EXTRANJERA	PROCEDENCIA MAYORITARIA DE POBLACIÓN EXTRANJERA
AÑO 2010	28242	11161	49'80%	MARRUECOS
AÑO 2011	29282	12240	49'80%	MARRUECOS

⁸ No obstante, reconocemos la importancia de aproximarnos a los usos orales de los aprendices en contextos de inmigración; tanto es así que ha ocupado algunas de nuestras reflexiones previas (Grupo de investigación HUM 501, 2005) y pretendemos ocupe las siguientes fases del presente proyecto.

⁹ Al tratarse de informantes menores de edad, preferimos, con el fin de que el grado de anonimato sea aún mayor no mencionar el nombre de los centros.

AÑO 2012	29465	12492	50'32%	MARRUECOS
POBLACIÓN TOTAL 2013	28245			
ARBOLEAS				
(ZONA B)	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	% POBLACIÓN EXTRANJERA	PROCEDENCIA MAYORITARIA DE POBLACIÓN EXTRANJERA
AÑO 2010	4731	3096	89'70%	REINO UNIDO
AÑO 2011	4863	3264	89'74%	REINO UNIDO
AÑO 2012	4950	3410	89'38%	REINO UNIDO
POBLACIÓN TOTAL 2013	5126			
ALBOX				
(ZONA C)	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN EXTRANJERA	% POBLACIÓN EXTRANJERA	PROCEDENCIA MAYORITARIA DE POBLACIÓN EXTRANJERA
AÑO 2010	11042	2655	42'9%	REINO UNIDO
AÑO 2011	11091	2722	44'45%	REINO UNIDO
AÑO 2012	10821	2741	44'95%	REINO UNIDO

Fuente: Padrón (INE)

3.2. Construcción del corpus

a) Los informantes

El grupo de informantes estuvo constituido por 52 alumnos/as hijos de inmigrados que asisten a las ATAL, de tres colegios de la zona del levante almeriense, originarios de distintos países (Marruecos, Rumanía, Lituania, Reino Unido, Bélgica, China y Serbia). El país de origen más destacado fue Marruecos, con un 44,2%. El 59,6% de la muestra son niños y el 40,4% niñas, con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años que cursan Educación Primaria en dichos colegios. Esto nos indica que las actividades planteadas obedecen al inicio del curso, dato relevante si atendemos a la madurez formativa de los estudiantes. Para cada informante construimos una ficha técnica que nos permitió recoger datos significativos para ubicar cada muestra, si bien se salvaguardó el anonimato al tratarse de menores de edad.

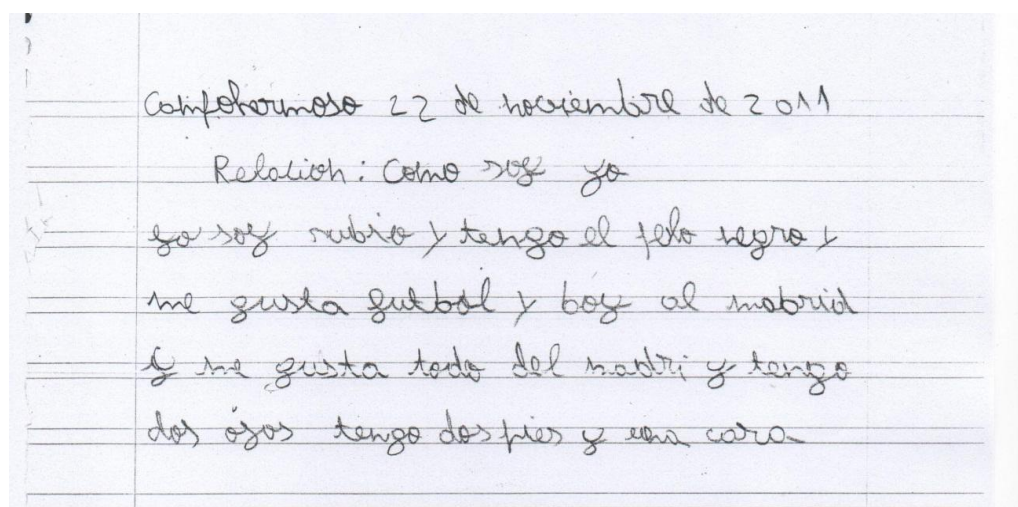
b) Variables o elementos de análisis

Los elementos hacia los que vinimos a centrar nuestra atención al realizar la descripción de las muestras fueron los siguientes:

- Plano ortográfico
- Plano gramatical
- Plano discursivo
- Plano formal (o estructura)
- Otros fenómenos

c) Las muestras

Ya que nuestro objetivo era conseguir muestras reales sobre las prácticas en el aula iniciamos la recogida de datos una vez que el curso académico ya estaba programado y había comenzado: nos propusimos recopilar todas las muestras que tuvieran que ver con la realización de ejercicios de escritura elaborados en los grupos de apoyo, a criterio del profesorado de ATAL hasta ese momento, esto es, durante el primer trimestre del curso. El corpus estuvo integrado por 54 muestras, todas ellas -insistimos- correspondientes a las prácticas habituales en la clase de ATAL; en ningún momento existió orientación ni diseño de tareas por parte de los investigadores. Ahora bien, para el análisis nos interesaban aquéllas que tuvieran una mayor vinculación con la escritura creativa. Por este motivo seleccionamos 18 textos descriptivos. También decidimos incluir uno copiado, dado que en esa zona los ejercicios no daban otra posibilidad aunque, obviamente, no se trataba de escritura creativa, nos permite apreciar otros aspectos de la adquisición de la lengua. Aportamos la siguiente muestra (informante 23) a modo de ejemplo:



Es necesario resaltar que las muestras recogidas en la ZONA (A) conforman el grueso más importante de la investigación, puesto que se trata de tareas de escritura mucho más cercanas al lenguaje creativo que el resto – se trata de descripciones-. Según lo matizado líneas arriba, la *descripción* comprende una situación comunicativa que no sólo obedece a un reflejo objetivo de la realidad, sino que también requiere de una traslación de apreciaciones subjetivas relacionadas con el modo de pensar, las aficiones, las sensaciones que nos produce el objeto, la persona o el elemento descrito. Por este motivo, decidimos centrarnos de una forma más exhaustiva en este grupo.

Hemos podido observar que los ejercicios que más se aproximan a la escritura creativa no son otros que las descripciones de personas cercanas o de sí mismos (18 muestras de las 54 que componen el corpus), mientras que la gran mayoría tienen mucho más que ver con la reproducción o la identificación; las 34 muestras restantes se podrían agrupar de la siguiente forma:

1. Dictados (10 muestras)
2. Copiados (12 muestras)
3. Construcción de oraciones (2 muestras)
4. Unión con flechas (2 muestras)
5. Espacios en blanco (3 muestras)
6. Destrezas grafomotoras (3 muestras)
7. Indicaciones y normas prescriptivas (2 muestras)

Antes de proseguir, aclararemos que en la Zona (B) sólo fueron recogidas muestras clasificadas como copiadas. En un primer momento, pensamos en excluirlas todas del corpus para el análisis, pero hemos preferido incluir una de forma meramente testimonial. Constituye esta un ejemplo de las 34 muestras que han quedado excluidas para el análisis, precisamente porque se trata de actividades que responden a un desarrollo del lenguaje escrito basado en la *reproducción* por encima de la *creatividad*.

4. Presentación y discusión de resultados

Como todo estudio abordado desde una perspectiva cualitativa, tras la recopilación de las muestras aportadas por los informantes es necesario proceder a un análisis descriptivo. Nos parece interesante presentar de manera sintética los fenómenos más significativos que hemos podido contemplar tras el análisis pormenorizado de las muestras, que desvelan información interesante para el ámbito de la educación lingüística entre escolares inmigrados en torno a dos direcciones. Por un lado, la aproximación empírica refleja las características de los usos escritos en la lengua meta por parte de los aprendices; por otra parte, también se desvela la tipología de prácticas de escritura requeridas en las aulas seleccionadas.

a) Zona A: véase cuadro 2 Análisis global (zona A)

Cuadro 2. Análisis global (zona A)

INFORMANTES N°. 15,16, 18,19, 20, 22, 23, 25, 27, 28, 36, 38

TIPO DE DISCURSO: Descripción

NIVELES DE ANÁLISIS	FENÓMENOS ATESTIGUADOS
- Plano ortográfico	- Desajustes ortográficos: <i>nobiembre</i> (15, 16), <i>he benido</i> (15), <i>haora</i> (16), <i>soi</i> (19), <i>madrid</i> (23), <i>ahora</i> (25), <i>campohermoso</i> (25), <i>estava fugando</i> (28), <i>bestido</i> (36), <i>uebo</i> (38), <i>lacomida</i> (38)
- Plano gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Desajustes gramaticales - <i>Me he</i> nacido (15) - <i>Tenga un</i> nariz (15) - <i>He benido aquí en</i> España (15) - <i>Yo nació</i> en (16) - <i>El</i> nariz (18) - Camisa de <i>colar</i> (18) - <i>Yo una</i> chica (19) - <i>Tengo vestido y tingo color</i> gris (19) - <i>Uno</i> chico de <i>marroco</i> (20) - <i>Tiene pelo es coto</i> negro (20) - <i>mas juegos que es</i> alegre (28) - <i>el</i> nariz la tengo <i>pequeño</i> (36) - <i>soy un</i> moreno (38) <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de preposiciones necesarias: <ul style="list-style-type: none"> - la maestra <i>Mai quele</i> gusta los niños (27) - Uso de modos verbales inadecuados: <ul style="list-style-type: none"> - <i>estava fugando</i> (28) - Empleo de la tercera personal gramatical para hablar de sí mismo (20, 22) - Confusiones semánticas / léxicas: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estoy floja</i> (delgada) (15) - <i>Relación</i> (25)

	<p>- Redacción (27)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgos de la oralidad en la escritura: <ul style="list-style-type: none"> - Me gusta jugar <i>pia pia</i> (al <i>pilla pilla</i>) (15) - El nariz es <i>pigeno</i> (18) - Es <i>mu</i> <i>pigeno</i> (18) - me gusa (16), - tenis <i>banco</i> (18) - Boga <i>peguenia</i> (19) - Marogui (19) - <i>Patalo azul</i> (20) - Me gusta <i>todo del madrid</i> (23) - Wapo (28) - Soy normal ni alto ni bajo (28) - Yo <i>ennasio</i> (38) - Yo tengo 6 <i>anio</i> en <i>el pania</i> (38)
<p>- Plano discursivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mezcla / desorden de ideas (15, 19, 23, 25, 28) - Uso limitado y redundante de conectores: la conjunción “y” (18, 19, 20, 23, 28, 36) - Repetición de estructuras: “y tiene y tiene y tiene” (20), “yo...yo...yo...” (38) - Ausencia de marcas cohesivas (27)
<p>-Cuestiones formales del texto</p>	<p>Las cuestiones formales destacables en líneas generales tienen que ver con el plano discursivo, porque afectan a la organización formal e ideológica del pensamiento a través de las palabras. Nos referimos a la escasa presencia de los signos de puntuación, así como la disposición de párrafos distintos.</p>
<p>-Otras apreciaciones</p>	<p>Es importante resaltar que las cuestiones ortográficas, en su gran mayoría, están relacionadas con las interferencias producidas entre la oralidad y la escritura; los/las escolares tienden a escribir como pronuncian y en estos casos es muy frecuente la creación de palabras distintas como resultado de</p>

	dicho proceso.			
-Datos de referencia	Informante	Nacionalidad	Sexo	Edad
	15	Rumanía	Mujer	8 años
	18	Rumanía	Mujer	8 años
	16	Marruecos	Mujer	9 años
	19	Marruecos	Mujer	9 años
	20	Marruecos	Hombre	8 años
	22	Marruecos	Hombre	9 años
	23	Marruecos	Hombre	9 años
	25	Rumanía	Mujer	9 años
	27	Rumanía	Mujer	9 años
	28	Rumanía	Hombre	9 años
	36	Rumanía	Hombre	9 años
	38	Rumanía	Hombre	10 años

b) Zona B

Cuadro 3. Análisis global (zona B)

<p>INFORMANTE N°. 39</p> <p>TIPO DE DISCURSO: Copiado</p>

Plano ortográfico y gramatical	<p>Puede apreciarse una correcta ortografía, así como un notable cuidado en la caligrafía. Por otro lado, sí echamos en falta, por ejemplo, el uso de signos de puntuación como los dos puntos (:) o los guiones (-) en la enumeración.</p>
Plano discursivo	<p>Poco podemos añadir del plano discursivo, puesto que la muestra es bastante escueta y orientada a la respuesta de interrogantes de carácter semicerrado. Se trata, por tanto, de un texto escrito que, lejos de ofrecer rasgos propios de un aprendiz de lengua segunda, pudiera confundirse por su similitud con cualquier discurso producido por un niño/a nativo/a de la misma edad.</p>

Datos de referencia	Informante	Nacionalidad	Sexo	Edad
	39	Lituania	Mujer	7 años

c) Zona C

Cuadro 4. Análisis global (zona C)

<p>INFORMANTES N°. 40, 41, 42 TIPO DE DISCURSO: Descripción</p>

Plano ortográfico	<p>Desajustes ortográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>albox</i> (40a), <i>a</i> nacido (40a, 40b), <i>Febrero</i> (40a), <i>Marzo</i> (40b) - separación inadecuada de la palabra <i>mayúscula</i> (41) - uso de minúscula después de (.) (41) - uso adecuado de la mayúscula en los nombres propios (40a y 40b)
Plano gramatical	<p>- Desajustes gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Es de 79 años</i> (40b) - Ausencia de partículas necesarias: - <i>le gusta agua y carne</i> (40b) - Ausencia de guiones necesarios para el tipo de texto enumerativo que se construye (41)
Plano discursivo	<ul style="list-style-type: none"> - Mezcla / desorden de ideas (40a, 40b). De igual forma que ocurría en el primer grupo de muestras analizadas, los escolares en esta ocasión aportan mucha información referente a los rasgos físicos y la procedencia de las personas descritas; sin embargo, dichos datos carecen de un orden que los agrupe, por lo que podemos decir que las ideas se mezclan y, más que elaborar un discurso rico en torno

	<p>a la información básica, lo que encontramos es una suma de elementos.</p> <p>- Pobreza en el uso de conectores oracionales, que contrasta con el uso adecuado de las comas y los puntos en algunos momentos (40a, 42).</p>			
Cuestiones formales del texto	<p>- Como podemos observar, las muestras seleccionadas en este centro obedecen a naturalezas formales distintas; junto a las dos descripciones, nos encontramos con textos de carácter enumerativo o normativo -instructivo-, que rigen distinto tipo de lenguaje y también distinta disposición formal. Es ésta una cuestión muy relacionada con el anterior apartado, porque afectan directamente a la configuración del discurso. En este sentido, la muestra más destacable es la número 41, donde la ausencia no sólo de los guiones, sino de las comas en el último párrafo, dificulta el seguimiento de la idea expuesta. Podemos decir que, en cuanto a la forma, el texto mejor dispuesto es el del informante número 42, puesto que la brevedad obedece a los requisitos propios de un resumen.</p>			
Datos de referencia	Informante	Nacionalidad	Sexo	Edad
	40 41 42	Marruecos Marruecos Marruecos	Hombre Mujer Mujer	9 años 9 años 9 años

Tras exponer los datos de forma sintética, es necesario comentar los aspectos más significativos de nuestro estudio de caso. Por lo que respecta al primer foco de atención, diremos que los usos escritos responden a un proceso de adquisición propio de sus edades y del tiempo de inserción en las aulas extranjeras. El análisis de los textos escritos por parte de los informantes deja al descubierto toda una serie de fenómenos comunicativos interesantes en el contexto de aprendizaje de un idioma. Y decimos interesantes porque nos sitúan ante un panorama que, en ciertos aspectos, muestra

grandes similitudes con la escritura de los estudiantes nativos¹⁰. En esta dirección se han realizado interesantes estudios como los de Backhoff et al. (2008), Carpio et al. (2008), Díaz y Manjón-Cabeza (2012), Jiménez (2006), Sánchez et al. (2009); Teberosky (1989), y Teberosky, Rivero, Ribera, Peralta, Rabassa y Portilla. (2008), que nos sirven como punto de referencia para la siguiente reflexión. Lo primero que destacamos está relacionado con el plano ortográfico. Las llamadas *faltas de ortografía*, propias de los primeros niveles en la adquisición de la lectoescritura, es decir, lo que afecta a la ortografía arbitraria, está presente en el alumnado inmigrado de la misma forma que sucede en el resto de compañeros que tienen el español como lengua materna. Remitiéndonos a las muestras, se aprecia en el uso de “nobiembre”, “haora” y la ausencia de mayúsculas en el lugar apropiado, entre otras cosas. De igual forma, observamos que la variable relativa al plano del discurso deja ver fenómenos de igual forma frecuentes en la escritura de niños y niñas de la misma edad, autóctonos: hablamos de las continuas dificultades para transmitir las ideas de acuerdo con un orden lógico, conforme a lo marcado por las pautas de coherencia y cohesión textual¹¹.

Ahora bien, no sucede lo mismo en el caso de los desajustes gramaticales constatados en las muestras, que no son frecuentes ya a estas edades en el manejo de la lengua materna, puesto que la fluidez en el uso oral del idioma ha ido contribuyendo a la fijación de tales convenciones del código. Sirven de ejemplo expresiones como el empleo inadecuado de pronombres, preposiciones y concordancias de género- “*Me he nacido*”, “*He benido aquí en España*”, “*el nariz*”, “*es de 79 años*” y otros muchos-.

Este planteamiento enlaza con la segunda de las direcciones hacia la que hemos podido dirigir la mirada de nuestra investigación: la tipología de ejercicios para la adquisición de la competencia comunicativa escrita. La mayor parte de las actividades realizadas con el alumnado extranjero responden a esquemas muy parecidos al marco tradicional en la clase de lengua materna. Y decimos esto porque el área de lengua y literatura, a través de los diseños curriculares y la trayectoria histórica según la cual se

¹⁰ En relación con la confluencia en el aprendizaje de L1 y L2, hemos de citar estudios de gran interés realizados recientemente en el ámbito de la Educación Superior, como es el caso de las investigaciones de Navarro (2012) en el contexto argentino.

¹¹ Estudios empíricos realizados en este sentido (Quiles, 2003, 2004, 2009 y 2011) ponen de manifiesto las necesidades de mejora en este plano de la competencia comunicativa por parte de los escolares, lo cual ha de constituir un foco de atención didáctica a la hora de la educación lingüística, se trate de la lengua primera, segunda o extranjera.

ha ido perfilando en los centros educativos, cuenta con un poso ideológico muy fuerte que ha hecho prevalecer una perspectiva prescriptiva y normativista en la enseñanza de la lengua frente al uso vivo y pragmático, esencial para la efectividad de la comunicación entre los seres sociales. La ortografía y la buena conexión de las oraciones han sido durante mucho tiempo el principal objetivo del educador que centraba la educación lingüística en este campo; este esquema es el que parece trasladarse al ámbito del español como segunda lengua en la mayoría de los contextos escolares, sobre todo al tratarse del plano escrito.

5. Conclusiones

Para concluir, podemos decir que en el corpus analizado se aprecian fenómenos muy similares entre todos los informantes, como puede ser la traslación de la oralidad al ámbito escrito - de ahí la creatividad en algunas palabras que han de sobreentenderse por el contexto-, o las discordancias gramaticales en algunos casos. Sin embargo, lo más relevante es el hecho de que dicho proceso nos recuerda en muchos momentos al aprendizaje de los propios estudiantes nativos al emplear el código escrito. La cuestión más significativa en este sentido es la ausencia de marcadores del discurso y de otras herramientas pragmático-discursivas que vienen a enriquecer todo texto¹². También es cierto que el tipo de prácticas de escritura a las que han sido sometidos no favorece sino la adquisición de aspectos gramaticales que no exigen ir más allá de la conexión entre oraciones. El lenguaje estético, creativo y lúdico sale a flote en muy pocas ocasiones; tengamos en cuenta que de todo el corpus recogido, sólo las muestras seleccionadas - a excepción de una de ellas, como aclaramos en su análisis- responden a un ejercicio emparentado con la libre expresión de ideas. Podemos concluir que son muy frecuentes las prácticas relacionadas con la reflexión gramatical y la vertiente normativa del uso del lenguaje.

Si hemos de mencionar la única situación comunicativa en estas aulas que fomenta de alguna forma el lenguaje creativo -cerca de las experiencias de los informantes- tenemos que remitirnos a la *descripción*, quizás seleccionada al contar con un previsible componente de objetividad; si bien no podemos olvidar que al mismo

¹² No confundamos los *marcadores del discurso* con las llamadas *muletillas*; con nuestra afirmación nos referimos a aquellos elementos que contribuyen a conferir coherencia y cohesión a los textos, como son las marcas de ilación textual del tipo "por un lado", "por otra parte", "con respecto a", entre otras.

tiempo una descripción ha de sacar a luz apreciaciones que el propio emisor ha de realizar a partir de su juicio crítico e interpretativo de muchos factores que rodean al hecho o persona descrita. En este sentido, las muestras desvelan cómo se muestra un mayor interés por la línea de la objetividad que por la subjetividad; esto es, prima la descripción física por encima de la psíquica o introspectiva. Todo esto contrasta con las directrices del BOE y el BOJA en la Ley de 2006, cuando afirman que la escritura y la lectura han de potenciarse desde las experiencias cercanas a los escolares; partir de las "experiencias cercanas" implica un trabajo de la escritura desde una perspectiva más lúdica, creativa y estética entendida como vehículo de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y, como no también, de informaciones.

Según esto, es necesario que en las aulas de español para extranjeros o en la de español como segunda lengua se ofrezca una mayor cabida al lenguaje creativo puesto que supone un acceso más motivador a la lengua meta, favorece el camino hacia el autoaprendizaje y el acomodo a las necesidades del estudiante – en función de lo que quiera o estime oportuno escribir, transmitir- y, además, al ser una escritura libre, deja al descubierto de una manera más fluida y espontánea las necesidades de mejora. El estudiante accede a las estructuras de la lengua meta a partir de la necesidad de decir lo que quiere o de construir un texto a su antojo, frente al hecho de aprender ese código “extranjero” desde una perspectiva prescriptiva. En este sentido hemos hablado de lo que llamamos *necesidades de mejora*, que entra en contraposición a lo que solemos pensar en cuanto a que los estudiantes “escriben mal” o “escriben bien”; hemos defendido la idea de que la competencia comunicativa, en este caso escrita, es un proceso a partir del cual el aprendiz va construyendo su aprendizaje y va edificando de forma cada vez más sólida su capacidad para expresar el pensamiento con palabras. Cuando un educador afirma categóricamente que un estudiante “escribe mal” está potenciando un estigma que va en contra de esa idea. En cambio, si hablamos de una necesidad de mejora estamos reconociendo que existen distintos peldaños en el acceso al aprendizaje y que podemos alcanzar nuevos logros. Este planteamiento le entendemos en el momento en que somos conscientes de que las lenguas son mucho más códigos ajustados a una gramática y un sistema fonético; cuando entra en juego el discurso como eje de la comunicación, junto con los elementos pragmáticos y sociolingüísticos todo lo expuesto se pone de manifiesto. El hecho es que el lenguaje nos ayuda ordenar el pensamiento y, al tiempo, lo que pensamos puede ser dicho de muchas formas; ahí está la clave para mejorar en nuestros usos comunicativos.

También insistimos en el hecho de que, al hablar de escritura creativa y lúdica, estamos refiriéndonos a una práctica libre pero guiada; de lo que se trata es de *escribir* en clase para *aprender a escribir*. Podemos pensar que bastará con dejar espacios de tiempo en el aula para que cada aprendiz use la palabra escrita de manera libre y arbitraria; de este modo, usarán su lenguaje como una forma de juego, sin normas ni pautas establecidas. Sin embargo, desde la perspectiva que defendemos, el docente habría de ir más allá. Dejemos que el estudiante escriba para *aprender a escribir* y a *reescribir*; y en esa reescritura edifiquemos el proceso de aprendizaje. Cuando él se divierta, cuando rompa su miedo al papel en blanco, habremos iniciado el proceso que nos va a ayudar a la adquisición de la composición del texto escrito en contextos formales, académicos y estéticos.

Referencias

- Alonso, M. (1950). *Español para extranjeros*. Madrid: Aguilar.
- Alonso, I. (2006). Nuevos desafíos y viejos problemas: algunos antecedentes históricos de la mediación lingüística y la interculturalidad en la España contemporánea. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 15-28.
- Alvar, M. (2010). *Diccionario para la enseñanza de español a extranjeros*. Madrid: Vox.
- Arjona, A., J. C. Checa, F. Checa y M.T. Belmonte (2008). Jóvenes inmigrantes y educación en España. *Variables que afectan en su incorporación a la universidad de Almería: propuestas de actuación*. Granada: Comares.
- Arjona, A., J. C. Checa, F. Checa (2014). Extranjeros en Almería: lengua meta y código escrito. *Álabe*, 10, revistaalabe.com DOI: 10.15645/Alabe.2014.10.8
- Arjona, A., J.C. Checa y M.T. Belmonte (2011). *Biculturalismo y segundas generaciones*. Barcelona: Icaria.
- Austin, J.L. (1988). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Backoff, E., M. Peón, E. Andrade, S. Rivera y M. González (2008). *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México (resultados de aprendizaje)*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Bigas, M. y M. Correig (Eds.) (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

- Borrego, J. y J.J. Gómez (1982). *Así es el español básico*. Salamanca: Ediciones de la Universidad.
- Calvo Valios, Virginia (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-135.
- Carpio, M^aV. et al. (2008). Evaluación de la experiencia con el lenguaje escrito en niños de educación primaria. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación: Studies on Language Development and Education*, 29, 3, 333-338.
- Checa, J.C. y A. Arjona (2009). La integración de los inmigrantes de segunda generación en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado. *Revista Internacional de Sociología*, 67, 3, 701-727
- Consejo de Europa (2010). *Marco de referencia europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (consultada el 15 de septiembre de 2014).
- Díaz, M^a.R. (2007). Atención a las dificultades en la alfabetización inicial de la población inmigrante en el primer ciclo de educación primaria. En F. Checa (dir.), *Mapa de la inmigración en Almería. Necesidades y recursos*. Almería: Diputación de Almería.
- Díaz, M^a.R., A.J. Manjón-Cabeza (2012). Fases y evolución de la conciencia ortográfica infantil. *Docencia e investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 37, 22, 97-114.
- Etxeberría, F. y K. Elosegui (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fernández, S. (Coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó/La Galera.
- Fonseca, M^a.C. et al. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- García Borrego, J. (2003). Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: la cuestión de la “segunda generación”. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 3, 27-46.
- Fuentes, D. (2013). Globalisation and the Intercultural Spanish. *Journal of Iberian Studies*, 12, 87-107.

- Huguet, A. y J.L. Navarro (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp.53-74). Barcelona: Horsori.
- Hum-501 (2005). Interculturalidad y educación lingüística y literaria del alumnado inmigrante de la provincia de Almería. En E. Soriano (Coord.). *Calidad educativa en la escuela intercultural* (pp.75-85). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Jiménez, T. (2006). La narración escrita infantil: un estudio en niños de Educación Básica. *Revista de Investigación*, 60, 157-174.
- Linares, E., P. Liste y C. Segura (1963). *Español para niños*. Madrid: Imprenta Macc.
- Martín, L. (2012). La educación lingüística en las escuelas multilingües. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 25, 79-92.
- Martos, A. (2010). Aspectos de la educación literaria: didáctica, interdiscursividad, libros de artes y alfabetización (disponible en <http://autodidacta.anpebadajoz.es/>, consultada el 29 de agosto de 2014).
- Martos, E. (2009). Nuevos territorios de la lectura y la escritura. En T. Rösing y E. Martos (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura*, Passo Fundo: UPF Editor.
- Martos, E. y M. Campos F.-Fígares (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Martos, E. y A. Martos García (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26, 1, 119-135.
- Maruny, L. y M. Molina (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al *Seminari Interculturalitat, educació i llengües*. Girona: Comissions Obreres.
- Massot, I. (2005). Hijos e hijas de inmigrantes: la mal llamada segunda generación. *Ábaco: revista de cultura y ciencias sociales*, 43, 67-78.
- Moll, Francesc de (1954). *Curso breve de español para extranjeros*. Palma de Mallorca: Estudio General Luliano.
- Moncusí, A. (2007). Segundas generaciones. ¿La inmigración como condición hereditaria? *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (003), 459-487.

- Moreno, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Navarro, J.L. y A. Huguet (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (6): 49-83.
- Núñez, G. (2006). Cómo nos enseñaron a leer los institucionalistas. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 61, 61-72.
- Ortiz, M. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (41), 1-5.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los Estados Unidos*. Madrid: Arco Libros.
- Quiles, M^a.C. (2003). *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Quiles, M^a.C. (2004). Los usos orales en edades tempranas. *Revista Española de Lingüística*, 2 (34), 567-577.
- Quiles, M^a.C. (2009). Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo. En T. Rösing y E. Martos (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp.55-75). Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo.
- Quiles, M^a.C. (2011). La competencia comunicativa en la Educación Superior: entorno a los indicadores para su seguimiento y evaluación. *ED.UCO: Revista de investigación educativa*, 5, 59-74.
- Robles, S. (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Rumbaut, R. y A. Portes (Eds.) (2001). *Ethnicities. Children of Immigrants in America*. California: Russel-Sage Foundation.
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Serra, J.L. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.

- Soriano, E. (2000). Las escuelas almerienses: un lugar para el intercambio y aprendizaje de los valores de diferentes culturas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 7-18.
- Soriano, E. (2003). La acogida de los inmigrantes. *Revista de Ciencias de la Educación*, 181, 7-18.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 46, 17-36.
- Teberosky, A., M. Rivero, N. Ribera, A. Peralta, M. Rabassa y C.R. Portilla (2008). El discurso escolar: entre la oralidad y la escritura. En A. Camps y M. Milian, *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 227-243). Barcelona, Graó.
- Sánchez, V., Diuk, B., Borzone, A.M., Ferroni, M. (2009), “El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico”, *Interdisciplinaria*, 26, 1 (pp. 95-119).
- Terrén, E. (2004). ¿Incorporación sin asimilación? Etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración. En E. Terrén, *Incorporación o asimilación* (pp.61-83). Madrid, Catarata.
- Valderrama, F. (1947). *Método de lengua española para niños extranjeros. Gramática (adaptado para niños marroquíes)*. Tetuán: Editora Marroquí.
- Vez, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja et alii. (Coords.), *La inmigración extranjera en España*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- Vila, I., C. Siqués y T. Serra (2006). *Inmigració i escola. El tractament de la diversitat lingüística als centres escolars*. Barcelona: Graó.