

LA INCLUSIÓN SOCIAL DEL ALUMNO INMIGRANTE Y EL APRENDIZAJE DE LA L2, COMO NUEVO RETO PARA EL PROFESORADO.

María José Godoy Merino
Universidad de Extremadura
godoymerino21@unex.es

Ángel Suárez Muñoz
Universidad de Extremadura
asuarez@unex.es

M^a Guadalupe Lucas Milán
Universidad de Extremadura
mglucas@unex.es

Resumen:

Con gran frecuencia, solemos encontrar en nuestras escuelas un amplio grupo de alumnos procedentes de diversos países que necesitan conocer nuestra lengua materna para poder alcanzar los objetivos académicos marcados por el Sistema Educativo Español y poder desarrollarse social y emocional.

Dicho panorama introduce en las escuelas un nuevo perfil de estudiantes y en consecuencia, nuevos roles y funciones para el profesorado, teniendo que poner en práctica programas de intervención y atención educativa que faciliten a los alumnos inmigrantes su camino hacia el dominio de un segundo lenguaje, imprescindible para el desarrollo humano y cultura, facilitando la inclusión social de los mismos, favoreciendo su integración y dando respuesta al derecho de toda persona a la educación y la formación básica.

Como mencionamos en el párrafo anterior, esta nueva realidad trae consigo la incorporación de nuevas tareas docentes, a veces incapaces de ser realizadas por falta de materiales y por las dificultades comunicativas que se producen con el alumnado no hispanohablante. Además de todo ello, el profesor se encuentra con la falta de documentos relativos a la escolarización de este alumnado y en muchas ocasiones con la incorporación tardía de los mismos a los centros escolares.

Palabras claves: Inclusión social; profesorado; inmigrantes; lenguaje.

THE INCLUSION SOCIAL OF THE IMMIGRANT STUDENT AND THE LEARNING OF THE L2, AS NEW CHALLENGE FOR THE PROFESORADO

Abstract

Very often, we often find in our schools a large group of students from various countries who need to know our mother tongue in order to meet academic goals set by the Spanish Educational System to develop socially and emotionally.

This overview introduces a new profile schools of students and consequently, new roles and functions for teachers, having to implement intervention programs and educational services they provide to immigrant students their way to mastering a second language, essential for human development and culture, facilitating their social inclusion, promoting their integration and responding to the right of everyone to education and basic training.

As mentioned in the previous paragraph, this new reality entails the incorporation of new teaching duties, sometimes unable to be carried out by lack of materials and communication difficulties that occur with no Spanish-speaking students. Beyond this, the teacher is the lack of documents concerning the education of these students and often with the late addition of them to schools.

Keywords: social inclusion; teachers; migrant; language.

1. **Introducción:**

Actualmente y debido a los movimientos migratorios que se están produciendo a lo largo de los años con destino España, es cada vez más frecuente encontrar en los centros escolares un nutrido grupo de alumnos inmigrantes que procedente de muy diversos lugares necesitan aprender la lengua de la escuela, con una meta común: alcanzar los objetivos académicos marcados por el Sistema Educativo Español y desarrollarse a su vez social y emocionalmente.

Este panorama introduce un elemento nuevo en relación con las funciones que tanto los profesores como los maestros desempeñan en los ambientes educativos añadiendo un poco más de complejidad a la ya de por sí difícil vida de las aulas, por cuanto surgen nuevos problemas de comunicación y dificultades de acceso al currículo. Y el reto ahora no es otro que el diseño y puesta en práctica de programas de intervención que faciliten a los niños inmigrantes su camino hacia el dominio de un segundo idioma, a través del apoyo contextualizado, tanto en el aula como en el hogar, que ayuden a los niños en el aprendizaje de la segunda lengua en situaciones de interacción naturales, además de conseguir una óptima comprensión del input lingüístico y una mejora en su integración social.

Son muchas las medidas adoptadas por las Comunidades Autónomas para tratar de atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante, siendo éstas comunes en la mayoría de los casos, debido a que todas siguen las directrices que marca el sistema educativo español. Pero, aún así, no es suficiente, creándose la necesidad de desarrollar medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación, habilitando a los poderes públicos para realizar acciones específicas para paliar las desigualdades de los alumnos derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, lingüísticos o de otra índole, incluyendo los referidos a la inmigración.

Por todo ello creemos necesarios la elaboración de proyectos que trabajen todo este tipo de temáticas y que ayuden a los docentes en esta difícil situación, donde en ocasiones se sienten perdidos, sin rumbo y sin saber dónde acudir en busca de soluciones prácticas para trabajar con este alumnado.

Para estudiar toda esta realidad que está aconteciendo, hemos realizamos un proyecto denominado: “Evaluación Psicométrica y curricular del alumnado inmigrante. Orientaciones para la actuación

docente dirigida a respetar y favorecer su identidad y cultura”, cuyo objetivo principal era el de detectar y evaluar las necesidades educativas específicas en el área de lenguaje en alumnado inmigrante, desde un enfoque psicopedagógico, para orientar a los docentes en la intervención de dichas dificultades lingüísticas y sociales.

El estudio se ha llevado en colegios de la Comunidad Autónoma Extremeña en donde se escolariza alumnado inmigrante, teniendo en cuenta que en nuestra comunidad está aumentando el número de alumnos con estas características al igual que en el resto de España, por lo que muchas de las conclusiones obtenidas en el mismo pueden ser aplicables a otras regiones con características socio-demográfica y económicas similares.

La muestra estaba formada por cuatro colegios, tres de la provincia de Badajoz y uno de la provincia de Cáceres, ubicados dos de ellos en zona rural y los otros dos en zona urbana, con una población total de alumnos analizados de 217, de los cuales 115 son inmigrantes y 102 españoles, con edades comprendidas entre los 5 y los 12 años, diferenciados por sexo.

El estudio se ha hecho comparando intencionadamente los niveles del lenguaje en el alumnado autóctono o nativo y el inmigrante, no tanto para agrandar diferencias, sino para constatar que los niveles en nuestro propio alumnado también son deficitarios.

Para evaluar el desarrollo lingüístico de los niños utilizamos la Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial BLOC-SR. (Puyuelo, Renom, Solanas y Wiig, 2007). Los componentes del lenguaje oral que evalúa dicha prueba son: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, explorando simultáneamente la comprensión y la expresión en relación con una misma consigna lingüística.

Algunos ejemplos sobre los ítems de la prueba son:

Morfología:

Ítem 6
Introducción: A esta chica le hacen escribir en el colegio.
Prueba:
Ayer cuando la vimos (ella) ... (escribía).

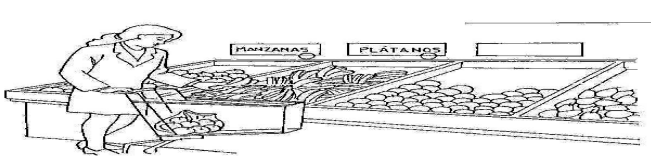


MORFOLOGÍA
FORMAS VERBALES REGULARES: IMPERFECTO

13

Sintaxis:

Ítem 17
Introducción: Mira esta señora. Está comprando dos cosas.
Prueba: Explicámelo en una sola frase:
(Esta señora compra manzanas y plátanos.)



SINTAXIS
SUJETOS COORDINADOS. OBJETOS COORDINADOS

131

Semántica:

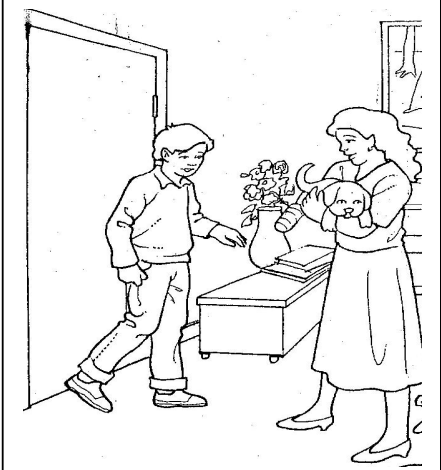
Ítem 2
Introducción: Éste es David. Él ha terminado sus deberes.
Prueba: ¿Qué hace con ellos?
Él los entrega ... (a su profesora).



SEMÁNTICA
DATIVO

193

Pragmática:



The illustration shows a boy (Pedro) and a woman (Señora Viñas) in a veterinary clinic. The woman is holding a dog, and the boy is looking at it. There is a table with some items on it.

<p>1. Introducción: Esta gente trae a sus animales domésticos aquí para que los vea el veterinario. Éste es Pedro, y ésta es su profesora, la señora Viñas.</p> <p>Prueba: ¿Qué dice Pedro para saludar a su profesora? (<i>Hola, señora Viñas. / ¿Cómo está usted?</i>)</p> <p style="text-align: right;">1</p>
<p>2. Introducción: Pedro ve que la pata del perro de la señora Viñas está vendada y quiere saber el motivo.</p> <p>Prueba: ¿Qué dice Pedro? (<i>¿Cómo se ha herido su perro?</i>)</p> <p style="text-align: right;">1</p>
<p>3. Introducción: Después de explicar a Pedro lo que le ha ocurrido a su perro, la señora Viñas se va.</p> <p>Prueba: ¿Qué dice la señora Viñas a Pedro? (<i>Adiós, Pedro. / Nos veremos en la escuela.</i>)</p> <p style="text-align: right;">1</p>

En relación a la evaluación de la integración y socialización de este alumnado, el instrumento elegido para ello ha sido la batería de socialización BAS 1 y 2 (Silva y Martorel, 1983) Con la finalidad obtener una apreciación global del grado de adaptación social del alumnado inmigrante en comparación con el autóctono, a través de la evaluación de padres y profesores. Este instrumento detecta aspectos de la conducta social en escolares y obtiene perfiles de socialización en relación a cuatro escalas de aspectos facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y tres escalas de aspectos perturbadores (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez). Con este instrumento también obtenemos una apreciación global del grado de adaptación social. Tenemos que mencionar como dato importante que estamos cotejando actualmente los resultados de la aplicación de este instrumento.

En relación a los resultados lingüísticos, podemos comentar entre otras apreciaciones que se detecta un desarrollo inferior a lo esperado en el lenguaje del alumnado inmigrante, comprobando que existen dificultades lingüísticas sea cuál sea su lengua materna. Obtienen resultados deficitarios lo que nos indica que este alumnado tiene comprometidos todos los niveles, apareciendo diferencias significativas con respecto a sexo y edad.

Al hablar de la comparación entre el alumno inmigrante y el español se ha observado que no existen diferencias significativas en los módulos de sintaxis y semántica.

2. Características escolares del alumnado inmigrantes: Nuevos retos para el profesorado.

Como remarcamos anteriormente las nuevas situaciones vividas en los colegios españoles trazan un

nuevo perfil de alumnado con el que el profesado debe trabajar día a día, siendo necesarias la creación de proyectos y programas que atiendan las necesidades de apoyo específico de los mismo por parte de las autoridades pertinentes, para que los docentes puedan enfrentarse a este nueva situación, conociendo las necesidades de este alumnado y sus características específicas para su adecuada atención en lo que tiene que ver con la escolarización de los mismos.

Por ello nos parece conveniente trazar un perfil estándar, donde se conozcan las características generales de este alumnado, sin olvidar que cada alumno tiene unas características propias y que la educación debe ser adaptada en relación a la necesidades individuales de cada uno de los sujetos, considerando al alumno inmigrante como uno más, con sus connotaciones personales al igual que el resto de alumnos.

Algunas de las características a destacar en relación al alumnado inmigrante que pueden marcan su etapa escolar, en contraposición a lo que anteriormente se pensaba, es la heterogeneidad del colectivo, por lo que precisa que el profesorado preste atención a datos y aspectos como su escolarización previa, su lengua materna, su edad cronológica, el momento del curso en el que se produce la incorporación al centro educativo, sus problemas de lenguaje, etc.

Como característica común podemos señalar que, en buena parte de los casos, son alumnado de escolarización tardía, incorporándose con posterioridad a la edad obligatoria a nuestro sistema educativo.

Algunos de los problemas escolares más significativos a los que se enfrenta el profesorado en relación al alumnado inmigrante son, entre otros:

- La ausencia de documentos relativos a la escolarización anterior del alumno inmigrante.
- La matriculación fuera de plazo de este colectivo.
- La alfabetización y compensación educativas necesaria para el alumnado inmigrante.
- El absentismo escolar y los problemas de comunicación tanto con el alumno como con su familia.

- La falta del material escolar necesario para la educación del alumnado en cuestión.

Además de todo ello, proceden de culturas distintas a la nuestra, en general se les detectan necesidades educativas derivadas de situaciones de privación social, cultural y económica y parten, en el caso de los alumnos no hispanohablantes, de una lengua materna distinta a la nuestra que posee una estructura diferente. Por otra parte, la lengua escrita del alumnado asiático, magrebí y, en algunos casos de los eslavos, posee características distintas a la lengua escrita de los latinos y, por último, la mayoría de las familias inmigrantes viven en barrios pobres y marginales donde sus habitantes emplean códigos lingüísticos restringidos, diferentes a los que la escuela exige.

Todas estas circunstancias convierten a este alumnado en sujetos con necesidades de apoyo específico a nivel lingüístico y social, por lo que muchos de ellos reciben atención compensatoria por parte del centro escolar.

3. Perfil lingüístico del alumno inmigrante.

El lenguaje fue definido por Owens (1992)¹, como:

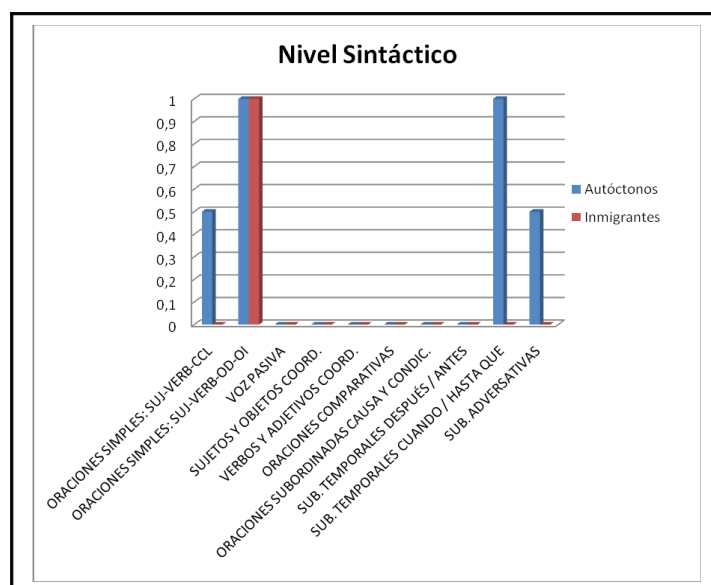
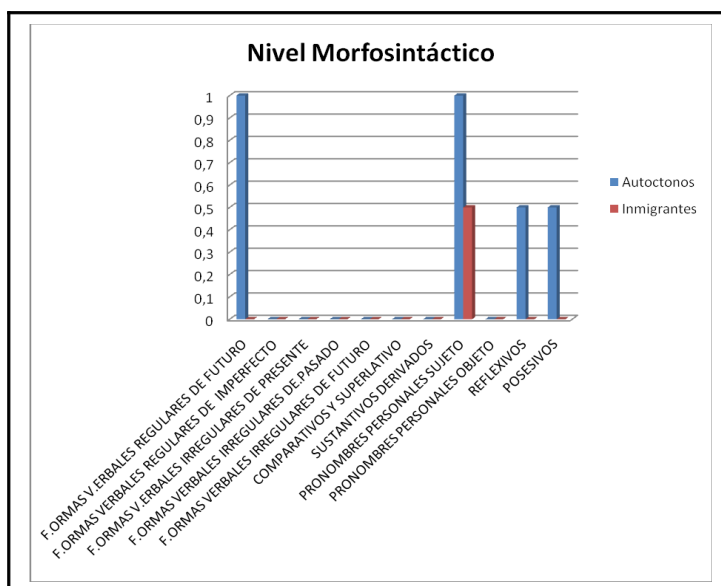
“Un código compartido socialmente o un sistema convencional para la representación de conceptos mediante el uso de símbolos arbitrarios y reglas que gobiernan la combinación de esos símbolos. Por tanto el lenguaje es un sistema compuesto por signos lingüísticos que mantienen una organización interna formal que representa la realidad; su uso permite a su vez formas singulares de relación y acción sobre el medio social, convirtiéndose en una herramienta de comunicación e interacción que se materializa en formas de conducta por parte del emisor y del receptor del mensaje”.

El lenguaje es por tanto una herramienta imprescindible para el desarrollo humano y cultural con el que el hombre manifiesta lo que piensa o siente a través del lenguaje verbal y no verbal, contribuyendo a la creación de nuestra imagen personal y al incremento de las relaciones constructivas con los demás y con el entorno que nos rodea mediante la comunicación, es decir, nos socializa. Siendo necesario el dominio de nuestra lengua materna para el alumno inmigrante.

El alumnado inmigrante en su mayoría, se caracteriza por tener un lenguaje inferior al deseado,

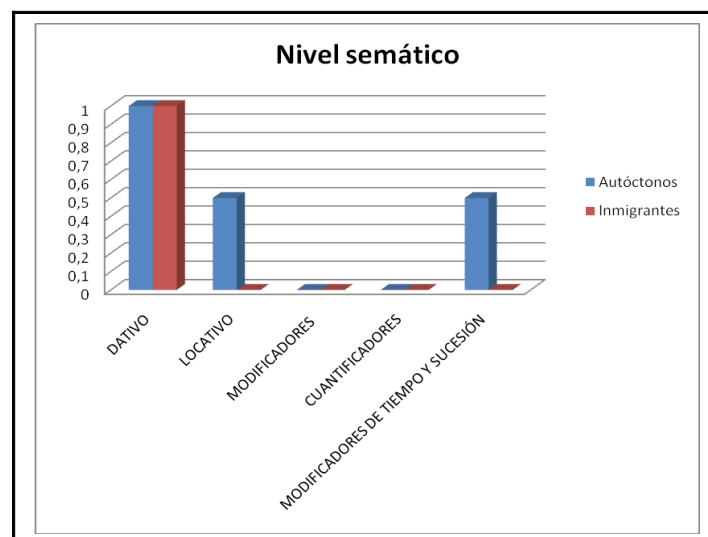
¹ Ver en Acosta Rodríguez, V. M y Moreno Santana, Ana M^a. (1999). Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje. Masson: Barcelona.

sobre todo en lo que se refiere a los aspectos morfológico y sintáctico, teniendo dificultades en la utilización de las formas verbales regulares (futuro e imperfecto) de las formas verbales irregulares (presente, pasado y futuro), en la utilización adecuada de comparativos, superlativos, sustantivos derivados, pronombres personales de sujeto y objeto, reflexivos, posesivos, en la formulación de oraciones simples: suj-verb-ccl y suj-verb-Od-Oi, en ser capaz de utilizar correctamente la voz pasiva, sujetos y objetos coordinados, los verbos y adjetivos coordinados, las oraciones comparativas, las subordinadas de causa y condición, las subordinadas temporales (después / antes y cuando / hasta que) y las subordinadas adversativas.



Es necesario comentar que estos datos están avalados por una serie de estudios realizados al respecto, como por ejemplo el estudio realizado por Navarro (2003), en su investigación con inmigrantes aragoneses, escolarizados en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, donde afirma que entre los contenidos que suponen mayores dificultades para el alumnado inmigrante se encuentran la comprensión oral y la morfosintaxis, ya que implican el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Este estudio queda ya algo alejado de nuestros días, porque la realidad de la inmigración actual no era la misma que hace 8 años.

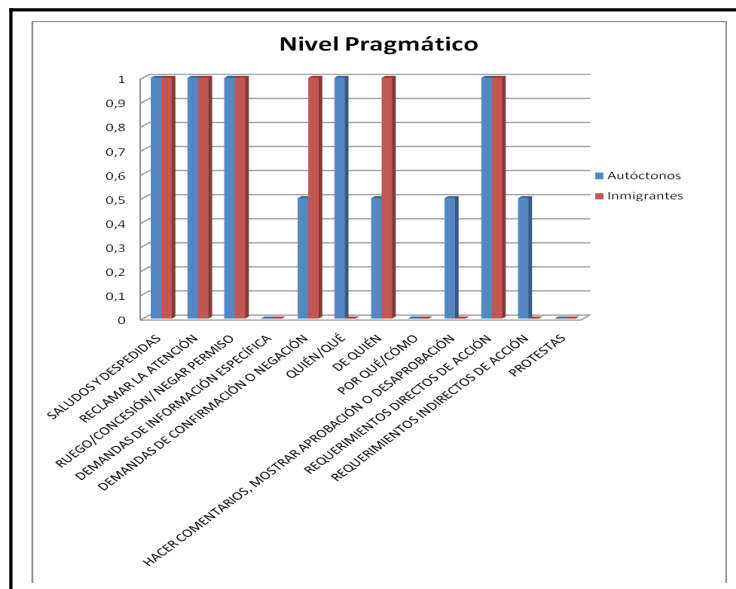
En relación al nivel semántico observamos según nuestra investigación que el alumno inmigrante solamente domina adecuadamente el dativo, siendo deficitario el uso de los demás componentes de este nivel.



El componente semántico implica el dominio del campo conceptual, muy relacionado también con el mundo de las experiencias acumuladas por los sujetos. No es extraño que un usuario de una segunda lengua manifieste dificultades en este dominio lingüístico, ajeno al conjunto de las experiencias de su entorno nativo.

Si seguimos centrado en la investigación realizada por nuestro grupo de investigación y nos centramos en el nivel pragmático, podemos observar como se aprecia cierta mejora en el dominio de este nivel dominando la mitad de los apartados que lo componen (saludos y despedidas,

reclamación de la atención, ruegos/concesión/negar permiso, demandas de confirmación o negación, de quien y requerimientos directos de acción), mientras la otra mitad de los componentes obtiene resultados deficitarios.



Por su parte, el componente pragmático, implica la integración de los demás componentes lingüísticos de cara a la utilización efectiva de la lengua como instrumento de comunicación.

Cualquier déficit en uno o varios de los componentes, como el morfológico, el sintáctico o el semántico, provocará el déficit consiguiente en el nivel pragmático.

Como podemos observar los resultados que el alumno inmigrante obtiene a nivel de lenguaje oral no son muy halagüeños, al igual que denotaron investigaciones anteriores como las realizadas por Huguet (2008), Huguet y Navarro (2006), o Cummins (1996, 2000), entre otros.

Por lo que respecta a la edad, el alumnado inmigrante, como parece lógico va evolucionando, en relación al tiempo de permanencia corroborada esta idea por los resultados de los estudios llevados a cabo por autores españoles como Maruny y Molina (2000), Navarro, Huguet, (2005) y Huguet, Navarro y Janés (2007) cuando analizan las habilidades lingüísticas adquiridas por los alumnos inmigrantes y cómo el dominio de la lengua se va acentuado con el tiempo de estancia en nuestro

país. En estos estudios se constatan diferencias significativas en función del tiempo de permanencia en nuestro país. Según Navarro y Huguet (2005), quienes han llegado con edad inferior a diez años tiene mejores resultados que quienes lo hicieron después de esa edad.

Todo ello va lógicamente relacionado con los propios procesos de adquisición y desarrollo de las lenguas en los individuos. Mientras más joven se es, más posibilidades existen de mostrarse permeables a las influencias de otras lenguas en contacto.

En planteamientos parecidos se posicionó Cummins (2001), cuando afirmó que, aunque los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad, cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela, son necesarios, al menos, cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos.

Es por ello, entre otras cosas, por lo que el alumno inmigrante tiene menos problemas en dominar los niveles semántico y pragmático, que el resto de los aspectos formales.

Para poder mejorar todo este déficit lingüístico y paliar el fracaso escolar que de ello se deriva, tenemos que conseguir que el profesorado oriente sus prácticas docentes hacia la consecución de dicho objetivo, planteando actividades que trabajen el desarrollo adecuado de estos cuatro aspectos fundamentales para el dominio de nuestra lengua materna por parte del alumno inmigrante. Para todo ello tenemos que considerar la afirmación de Bloom (1998) el cual recuerda que estos sistemas son interdependientes entre sí para poder servir a la comunicación. Al usar el lenguaje, los interlocutores ponen en juego un conjunto de conocimientos que abarcan los distintos niveles de lenguaje.

Si consideramos esta afirmación sería insuficiente trabajar solo algunos niveles, recomendando al profesor que realice actividades que trabajen los diferentes campos del lenguaje.

4. Perfil social del alumno inmigrante.

En relación a la socialización del alumno inmigrante existen diversos estudios realizados en nuestro país, en los que nos podemos basar para esbozar un pequeño perfil en relación a integración social, pudiendo destacar a Siguan (1998), Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) o León, Felipe,

Gómez, Gonzalo y Latas (2007), entre otros.

Los autores León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas (2007), llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo fue el de analizar las necesidades educativas del alumno inmigrante magrebí en Extremadura, concretamente en la zona Campo Arañuelo (Cáceres) centrandolo en dos factores importantes: socialización y autoconcepto. Sus resultados evidencian en el alumnado inmigrante, interacciones sociales escasas y nivel bajo de integración, además este alumnado se perciben con dificultades para conseguir y mantener amigos y se sienten aislados y tímidos, obteniendo diferencias significativas en las variables: Autoconcepto social, Consideración hacia los demás, Retraimiento social y Ansiedad social/timidez.

Estos resultados van en la misma línea que los encontrados en el estudio realizado por Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) en 8 colegios públicos de Algeciras, cuyo objetivo fue comparar si los aspectos sociales y académicos del grupo de alumnos inmigrantes evaluados pueden verse afectados debido a todo lo que conlleva la inmigración, encontrando ahí la base de los problemas de aprendizaje y fracaso escolar de este colectivo. Los resultados obtenidos por dichos investigadores indican que el alumno inmigrante presenta niveles más bajos de inadaptación escolar y rendimiento académico que sus compañeros inmigrantes. Sin embargo discrepan en lo que se refiere a la variable liderazgo, ya que el primero de los estudios demuestra que los inmigrantes obtiene mejores puntuaciones que los autóctonos, coincidiendo más con el estudio realizado por Díaz-Aguado, Barraja y Royo (1994) sobre la integración escolar de este colectivo, mientras que Rodríguez, Romero, Luque y Rocío (2002) constatan diferencias significativas a favor de los alumnos autóctonos.

Ambas investigaciones obtiene resultados muy diferentes a los encontrados por Siguan (1998), en su investigación realiza en ocho centros, cuatro centros de la Comunidad de Madrid y cuatro en la de Cataluña, donde los alumnos inmigrantes evaluados se sentían integrados en el centro escolar y se mantenían satisfechos con la relación con sus compañeros.

Conclusiones:

Esta nueva realidad trae consigo la incorporación de nuevas tareas docentes, a veces incapaces de ser realizadas por falta de materiales y por las dificultades comunicativas que se producen con el

alumnado no hispanohablante. Además de todo ello, el profesor se encuentra con la falta de documentos relativos a la escolarización de este alumnado y en muchas ocasiones con la incorporación tardía de los mismos a los centros escolares. Este colectivo se caracteriza entre muchas otras cosas por su heterogeneidad, su escolarización tardía, por su llegada a los centros con ausencia de documentos relativos a su anterior escolaridad, por su gran absentismo escolar o por su matriculación fuera de plazo, por sus dificultades lingüísticas y sociales, en relación a la integración escolar.

El lenguaje es una herramienta imprescindible para el desarrollo humano y cultura que nos lleva a socializarnos, contribuyendo a la creación de nuestra propia imagen personal y al incremento de las relaciones contractivas, siendo necesario el dominio de cuatro aspectos fundamentales (morfológicos, sintáctico, semántico y pragmático) para dominarlo correctamente, aspectos deficitarios en el caso del alumno inmigrante.

Es necesario intentar solventar todas estas dificultades del alumnado inmigrante, para poder enseñarles la lengua de la escuela y así puedan progresar curricularmente hablando, ya que si no conocen nuestra lengua, difícilmente podrán tener un acceso pleno al currículum y seguirán manteniéndose las altas tasas de fracaso escolar a las que estamos acostumbrados en relación al colectivo inmigrante, reforzando los cuatro componentes fundamentales del lenguaje, problemáticos en la mayoría de los alumnos inmigrantes según las investigaciones, a través de actividades que lleven a mejorar estos aspectos lingüísticos.

El profesorado también debe fomentar las relaciones sociales entre los escolares autóctonos e inmigrantes, para un mejor desarrollo de este colectivo ya que sin integración no es fácil la adquisición del lenguaje, contribuyendo negativamente a la escolarización de este alumnado, actualmente con altas tasas de fracaso escolar. Nuestra investigación permite concretar sobre qué contenidos de lengua se puede trabajar con el alumnado inmigrante mencionado anteriormente. Gracias a nuestra experiencia en esta materia, estamos elaborando materiales curriculares de cara a favorecer el trabajo de los profesores y la más rápida integración lingüística del alumnado inmigrante.

Bibliografía:

Acosta, V.M. y Moreno, M^a. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso*

al trastorno específico del lenguaje. Barcelona: Masson.

Bloom, L (1998). *Language acquisition in its development context*. En W. Damon (Series Ed.) y D. Kuhn y R.S. Siegler (Vol. Ed), *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Cognition, Perception and Language*. Nueva York: Wiley.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación Bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.

Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. y Royo, P. (1994). *Educación intercultural y enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.

Huguet, Á. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura & Educación*, 18 (2), 117-126.

Huguet, Á.; Navarro, J. L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.

León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M. y Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25, 53-65.

Maruny, Ll y Molina, M. (2000). *Adquisició del català y competencia comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume.

Navarro, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida, Departamento de

Pedagogía y Psicología.

Navarro, J.L. y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Puyuelo, M., Renom, J., Solana, A. y Wiig, E. (2007). *Evaluación del lenguaje. (BLOC-C/ BLOC-S/ BLOC-SR). Aplicación a poblaciones con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Elsevier Masson.

Rodríguez, G., Romero, J.F., Luque, D. y Rocío, L. (2002). Integración escolar y rendimiento de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8, 5-20.

Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Silva, F. y Martorell, M^a. C. (1983). *Batería de Socialización*. Madrid: Tea.