

Extranjeros en Almería: lengua meta y código escrito¹

Foreigners in Almeria: Target Language and Written Code

ÁNGELES ARJONA GARRIDO

Universidad de Almería

España

arjona@ual.es

JUAN CARLOS CHECA OLMOS

Universidad de Almería

España

jcheca@ual.es

DAVID CHECA GÓMEZ

Skola Picasso

Eslovaquia

davidcheca.gomez@gmail.com

(Recibido 24-02-2014;
aceptado 01-07-2014)

Resumen. En España existe una realidad multilingüe que se ha visto multiplicada con la llegada de extranjeros. Con este trabajo pretendemos realizar un análisis de dicha realidad, tras la construcción del Índice de Competencias Lingüísticas en Español (ICLE) a partir de las distintas destrezas de producción y comprensión, haciendo un especial hincapié en el plano de la escritura, dada su relevancia en el contexto educativo. Los datos se obtienen a partir de la administración de una encuesta a la población extranjera asentada en la provincia de Almería de entre 14 y 18 años. Los resultados muestran que el nivel adquirido por éstos es inferior al obtenido por el alumnado autóctono. Además, entre los propios extranjeros existen diferencias importantes atendiendo al origen y la generación.

Palabras clave: *Inmigrantes; segunda generación; plurilingüismo; asimilación segmentada; escritura.*

Abstract. In Spain there is a multilingual reality that has been multiplied with the arrival of foreigners. With this work we try to check, after the construction of linguistic competence indicator in Spanish (ICLE) from the oral skills, phonics, writing and understanding the foreign language skills of both formal and informal areas of Spanish. Data obtained from administration of a survey of the foreign population settled in the province of Almeria between 14 and 18. The results show that the level attained by them is lower than that obtained by the native students. Moreover, among the foreigners themselves significant differences in response to the origin and generation.

Keywords: *Immigrants; second generation; multilingualism; segmented assimilation; writing.*

¹ Para citar este artículo: Arjona, Ángeles, Checa, Juan Carlos y Checa, David (2014). Extranjeros en Almería: lengua meta y código escrito. *Alabe* 10. [www.revistaalabe.com] DOI 10.15645/Alabe.2014.10.8

A modo de introducción: la lengua meta y el código escrito

Los flujos migratorios producen en las sociedades de llegada, entre otros cambios, una nueva dimensión multilingüe (Apple y Muysken, 1996). En torno a esta cuestión se crea un amplio debate social, político y educativo, bien por lo que significa en lo identitario –reidentificación–, o bien por la riqueza y nuevas oportunidades que genera el plurilingüismo. Las comunidades lingüísticas son indicadores de identidad étnica. Más concretamente, la vitalidad etnolingüística es entendida como “lo que hace posible a un grupo comportarse como una entidad distintiva y colectiva en los contactos intergrupales” (Giles et al, 1977: 308). Y no es de otra forma, sino a través del lenguaje, de la interacción oral y la cultura de lo escrito, como asistimos a estos procesos de convivencia. Es precisamente esa lectura de lo oral y de lo escrito lo que nos garantiza un pasaporte para la vida (Teixeira: 2011).

En este sentido, la diversidad lingüística y los diferentes niveles de competencia en la lengua de destino es uno de los elementos de mayor preocupación en un sistema educativo, como el español (Baker, 1997; Mateo, 1995; Vez, 1998, 2000; Salazar, 2003), orientado hasta hace muy poco hacia al monolingüismo², y que ha experimentado un cambio radical en el modelo de aula, marcado por la heterogeneidad lingüística y cultural. Una realidad ésta que ha evidenciado, en un primer momento, la capacidad comunicativa (Hymes, 1972; López Valero, 2008) de los españoles frente a otros países con una clara orientación bilingüe. Y en la actualidad pone de manifiesto las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños extranjeros, traducido, como señalan Huguet y Navarro (2006), en un fracaso escolar superior al de los autóctonos, y con mayor incidencia en los de incorporación tardía. En ocasiones, los propios docentes sostienen que los niños inmigrantes escolarizados matriculados en los primeros cursos aprenden la lengua de manera natural, por inmersión, sin necesidad de actividades específicas (Navarro y Huguet, 2005: 2010); la realidad ha mostrado que, para este último aspecto, se precisa, como recomiendan Ruiz-Bikandi y Camps (2007), una profunda revisión de los planteamientos educativos del profesorado. Podemos decir que “consideramos conveniente tener en cuenta que hablar de educación lingüística y literaria e interculturalidad es llegar más allá de la enseñanza de una determinada lengua no natal a extranjeros, puesto que se trata de buscar alternativas que garanticen trabajar la lengua en un sentido universal y la literatura como valor cultural que entronca con todos los pueblos y tradiciones” (Quiles, 2002: 147).

En este sentido, el manejo del código escrito en la lengua meta adquiere un papel esencial (Teberosky y Sepúlveda, 2009; Teberosky, 2012), sin olvidarnos tampoco del espacio del habla. La escuela se entiende, por un lado, como un lugar de socialización en el que la oralidad supone la principal vía; pero, además, el acceso a los aprendizajes pasa por dos elementos: el manejo de las destrezas orales y, al mismo tiempo, de las destrezas

² Es con la Constitución de 1978 cuando se reconocen, en España, como lenguas oficiales al Gallego, Euskera y Catalán, correspondientes a tres comunidades autónomas diferentes. Pero es más reciente cuando en el sistema educativo se hace más hincapié en la formación plurilingüista.

escritas. Recordemos que el contexto académico es el de mayor intervención escrita de todos los que componen la vida cotidiana. Esto es, prácticamente el único momento del día en que los estudiantes usan la lengua escrita formal es el que transcurre en el colegio. Es importante la matización anterior, puesto que los usos coloquiales, creativos y espontáneos que vienen manejando a través de la telefonía móvil y las redes sociales quedan bastante alejados del discurso académico. “Sabemos que la adquisición de nuestra lengua es esencial para la buena integración del alumno en la colectividad extranjera y para facilitar su acceso al resto de áreas curriculares. La práctica escolar va imponiendo unas necesidades docentes que hasta el momento no se habían trasladado a la normalidad educativa, sino que, en todo caso, se relegaban a sectores académicos concretos (...). Quienes venían trabajando la educación lingüística en un entorno materno, bien en enseñanzas medias o bien en el tramo de adultos –alfabetización, lectoescritura y otros aspectos básicos de la expresión oral y escrita–, tienen que realizar el esfuerzo de trasponer sus presupuestos a un colectivo discente de carácter extranjero que ha venido a cambiar el prototipo de escuela” (Quiles, 2006: 2) y, por tanto, de instituto o centro de adultos.

Para profundizar en esta temática, el objetivo de este artículo es comprobar el nivel de competencia de español por parte del alumnado extranjero, comparado con las destrezas del autóctono. La explicación del término *competencia comunicativa* por parte de Canale y Swain (1980) dejó clara su dimensión cuatripartita (Cassany y otros, 1993; Hymes, 1972; López Valero 2008; Mendoza y otros, 1994), una dimensión que entronca con el interés sociológico en el estudio del lenguaje, en tanto que pieza clave para la inserción y el éxito social. Los usos escritos en una lengua extranjera rodean la vida cotidiana de los escolares, al tiempo que ocupan el centro de su vida académica; por lo tanto, la dimensión no sólo gramatical, sino también discursiva, pragmática y sociolingüística tiene un papel básico en el desarrollo que, de dicha lengua extranjera, presente el estudiante no nativo (Fernández-Merino, 2011; Teberosky, Martínez, Rivero y Portilla, 2002). De este modo, obtenemos información sobre su proceso educativo y sus posibilidades futuras de inserción, tomando como referencia las variables individuales y estructurales propias de la perspectiva teórica de la asimilación segmentada. Para ello, primero se hace un repaso por las principales teorías sobre incorporación de los inmigrantes en las sociedades de destino, aplicándolo al caso de la lengua. En el apartado de resultados se analizará primero el uso del español –oral y escrito– como lengua no materna en situaciones informales –familia y barrio– (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), es decir, en un ámbito conversacional cara a cara en el que aparecen señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas entre los interlocutores. Segundo, de las habilidades en el uso del lenguaje en ciertas situaciones formales³ (*Cognitive Academia Lenguaje Proficiency*) (Cummins, 2002), entendida como aquellas en las que no existe propiamente un interlocutor sino que se manifiesta el conocimiento sólo a través de procedimientos lingüísticos.

³ Para este trabajo no se han tenido en cuenta aquellas situaciones formales que si se realizan cara a cara (véase, Calsamiglia y Tusón, 1999).

Antecedentes teóricos

En la acomodación lingüística de los inmigrados ha dominado la filosofía asimilacionista. Esta supone que existe un proceso natural por el cual los diferentes grupos étnicos terminan compartiendo una lengua común, la propia de la sociedad de llegada, puesto que le reporta una mejor estructura de oportunidades. En otras palabras, los inmigrantes abandonan paulatinamente sus modelos culturales en favor de los de la sociedad de llegada; de manera que en pocas generaciones se produce un monolingüismo (Gordon, 1964; Nahirny y Fishman 1996). Más concretamente, Fishman (1972) sostenía, amparándose en el caso norteamericano, que la pérdida de la lengua materna se producía en la tercera generación. De ahí que no faltaran estudios, como el de López (1978), donde se sostenía que los latinos perdían su lengua materna en Estados Unidos igual que le ocurrió a las primeras oleadas de inmigrantes europeos (Zhou, 1997).

No han faltado críticas al modelo, especialmente en la evolución lineal del proceso de aculturación. Por eso, existen algunas comunidades inmigradas –por ejemplo, hispanos y asiáticos, en Estados Unidos– que perpetúan sus patrones culturales con el paso del tiempo –generaciones–, tomando al idioma como elemento fundamental.

Las redes sociales y el desarrollo y mejor difusión de los medios de comunicación mantienen una constante interacción con sus comunidades de origen y, por tanto, no se asimilan a un patrón cultural concreto. En otras palabras, la consolidación de las comunidades transnacionales⁴ (véanse, entre otros, Glick Schiller et al, 1992; Portes et al., 1999) puede dificultar el proceso de aculturación, puesto que los inmigrantes siguen teniendo un contacto permanente con el lugar de origen que les impide desligarse de su contenido étnico. De este modo, el transnacionalismo evoca la imagen de un movimiento imparable de ida y vuelta entre los países de recepción y origen. De ahí que se produzca el fenómeno de pidginización o procesos de hibridación lingüística, puesto que no faltan casos en los que los latinos residentes en Estados Unidos hablan el *spanglish* o los rumanos en España el *rumañol*.

En consecuencia, los problemas explicativos del modelo asimilacionista para describir el proceso de acomodación de los hijos de inmigrantes en las sociedades de llegada provocó que aparecieran otros intentos explicativos. Entre ellos destaca, primero, la corriente multiculturalista. Esta perspectiva entiende a las sociedades como el resultado de una colección heterogénea de grupos –étnicos y raciales– (Glazer y Moynihan 1970). Por tanto, la perspectiva multicultural entiende a la sociedad de destino como resultado de una amalgama de grupos minoritarios en el marco de una sociedad y cultura más general. En la que los individuos hablan tanto los idiomas de origen, como el de llegada, produciéndose, en la mayoría de los casos, un claro plurilingüismo. Esta argumentación, sin

⁴ La migración transnacional implica vivir literalmente de manera transfronteriza, incluyendo la participación sistemática en redes e interacciones que trascienden las fronteras de un determinado país (Glick Schiller, 1999:96). Sería, por tanto, un fenómeno que afecta a personas que, por un lado, conservan pautas sociales, políticas y económicas de su propio país, a la vez que reconstruyen tales lazos en el país de destino (Zanfrini, 2004).

embargo, no explica cómo se transmiten esas pautas culturales a lo largo del tiempo y por qué no todos los individuos son bilingües o se sienten identificados con los contenidos étnicos de origen.

En cierto modo, las anteriores explicaciones son excesivamente lineales, dejando lagunas explicativas a la hora de afrontar las diferencias en la inserción entre los grupos y sus descendientes. Portes y Rumbaut (2006) afirman que lo más relevante para la inserción de los inmigrantes es la interrelación entre el contexto de recepción y las características de los grupos –sobre todo, capital humano y social-. Más aún, el comportamiento y la combinación diferenciada de esos elementos llevan a Portes y colaboradores a proponer, en base a estudios empíricos de segunda y tercera generación, otra alternativa teórica denominada *asimilación segmentada*. En ésta se sostiene que los inmigrantes no siguen un proceso lineal a la hora de incorporarse al destino, sino que su inclusión depende del sistema de la estratificación de la sociedad anfitriona y de las características del grupo, cuya combinación tendrá como resultado diferentes estrategias. La primera conlleva un proceso de aculturación e integración en la clase media del país, que coincide con la concepción clásica de la asimilación. La segunda toma la dirección opuesta, es decir, se produce una situación de pobreza permanente y asimilación con la clase baja, utilizando fundamentalmente la lengua madre. La última expone que, a pesar de un posible progreso económico, se opta por la preservación deliberada de los valores propios y de origen a través de redes sociales comunitarias y el sostenimiento de la solidaridad intragrupal (*selective acculturation*), utilizando, también, la lengua materna en los entornos propios, y sólo en ciertas cuestiones económicas y de relaciones con el exogrupo la lengua de origen.

Kremmitz (1979), años antes de la aparición de esta teoría, propuso que en contextos multilingües se registran cuatro clases de actitudes en los dominios sociolingüísticos, a saber: primera, auto-odio, caracterizado por el rechazo hacia la lengua materna; segunda, compensatoria, propugna un mayor desarrollo funcional de la lengua materna para paliar su falta de peso sociolingüístico; tercera, solidaria, cuando los estratos altos se aproximan a las realizaciones lingüísticas de las bases; y, por último, la actitud abstencionista, abandona la lengua materna a favor de las lenguas dominantes, pero sin ningún rechazo, como ocurre en la primera actitud.

Tampoco ha estado exento de críticas este modelo, especialmente, en su aplicación a contextos diferentes al norteamericano⁵. En el viejo continente la literatura muestra que la adaptación de las segundas generaciones se está produciendo de manera desigual, no sólo entre los diferentes países sino también entre los distintos grupos, siguiendo patrones que no se ajustan exactamente o que son diferentes a los propuestos por la asimilación segmentada. Es más, el debate versa sobre el papel o influencia que tiene el Estado y sus políticas en dicho proceso (véanse, entre otros, Crul y Vermeulen, 2006; Thomson y

⁵ Incluso en el propio contexto norteamericano Xie y Greenman (2005) exponen, a partir de datos empíricos, que las trayectorias son más de tres, ya que la propuesta inicial no había tenido en cuenta la combinación de todos los escenarios socioeconómicos posibles con las diferentes estrategias de aculturación.

Crul, 2007), que no presenta el caso norteamericano. Así, por ejemplo, Crul y Vermulen (2003) subrayan el papel que juegan los diferentes sistemas educativos a la hora de diseñar la integración de la segunda y subsiguientes generaciones.

En cualquier caso, tal y como resalta Zhou (1997), se trata de un proceso de múltiples factores intervinientes: familiares, individuales y contextuales. Entre los elementos individuales más importantes se encuentran la educación, edad, tiempo de estancia, aspiraciones u origen. Por su lado, en los factores estructurales se incluyen la capacidad económica de la familia, el grupo étnico de pertenencia y el lugar de residencia.

Métodos y datos

La investigación se lleva a cabo en la provincia de Almería (España). Tiene interés debido a varios motivos: primero, su ubicación geográfica, ya que está situada al Sur del país lo que la convierte en una de las principales puertas de entrada de los africanos a España y Europa. Segundo, tiene la segunda tasa más alta de inmigración en España (21,6%), tras Alicante (24,1%). Y, tercero, acoge a población llegada desde todos los continentes, lo que suma más de cien nacionalidades diferentes y otros tantos idiomas (García y Carmona 2002).

Las estadísticas oficiales españolas no ofrecen datos sobre la generación de la población extranjera y menos aún de las competencias comunicativas de éstos. Dicha limitación precisó de un diseño investigador y metodológico propio. Se administró una encuesta, tomando como universo, inicialmente, a la población inmigrante, entendida como extranjeros no comunitarios de la Europa de los quince⁶, africanos y asiáticos, entre 14 y 18 años empadronada en 2009 en los municipios y ciudades de la provincia de Almería con alta densidad de inmigración⁷. Las encuestas se realizaron en 10 centros educativos públicos de los diferentes municipios que cumplían el requisito de albergar, como mínimo, un 15% de alumnos extranjeros, según datos de la Delegación Provincial de Educación. El nivel de confianza es de un 95,5% con un error muestral de ± 5 , lo que significó realizar 221 encuestas para el caso de los extranjeros y 345 para los españoles.

En cuanto a los instrumentos de medida, para las situaciones informales se cuestionó al alumnado qué idioma –hablado y escrito– utilizaba fundamentalmente fuera del ámbito académico, especialmente en el entorno familiar y residencial. Para ello, se le denominó activo cuando de manera mayoritaria practica el español normalmente y pasivo en caso contrario.

Para medir las competencias en español en un lugar formal se eligió exclusivamente el ámbito académico. La variable dependiente es el índice de competencia lingüís-

⁶ No tenemos en cuenta las ampliaciones de 2004 y 2007 de la Unión Europea, debido a que corresponden, sobre todo, a países expulsores de población como mano de obra hacia el resto de Europa.

⁷ Almería (capital), Roquetas de Mar, El Ejido, La Mojonera, Níjar, Vícar, Pulpí y Cuevas del Almanzora.

tica en español (ICLE). O lo que es igual, dentro del marco de la competencia comunicativa no centramos principalmente en las capacidades lingüísticas, a partir de la expresión escrita (EE), comprensión oral (CO), expresión oral (EO) y fonética (FO), elementos tomados del cuestionario validado por Navarro y Huguet (2010). Cada apartado recibe una calificación que oscila entre 0 (muy mal) y 4 (muy bien), en función de los aciertos y errores obtenidos.

Así, por ejemplo, en la expresión escrita, se dictaron diferentes textos, con doscientas palabras cada uno, atendiendo al curso. Posteriormente se analizó el plano gramatical, prestando atención a la ortografía y desajustes gramaticales; de esta forma se tomaron como límite inferior al alumnado con menos errores y como límite superior al que más; posteriormente este intervalo se dividió en cuartiles, adjudicando el valor 0 a aquellos que no habían cometido ningún error, el valor 1 al alumnado que había cometido un número de errores comprendido en el primer cuartil y, así sucesivamente, hasta cuatro. Por su lado, en la expresión oral se invitó al alumnado, de manera individual, que hablase durante un par de minutos sobre un tema cotidiano, elegido por los investigadores; de manera que se analizó el orden –o mezcla– de las ideas o uso repetitivo de palabras y conectores. Posteriormente se le realizó una pregunta sobre lo comentado para comprobar su comprensión y tras analizar la grabación se analizó la fonética.

En síntesis, para el análisis de la competencia comunicativa de los inmigrados, este trabajo toma como referencia, por un lado, el plano escrito basado, exclusivamente, en el ámbito normativo de la lengua (de ahí el uso de un dictado); esto es, la ortografía y la gramática (concordancias y corrección normativa). Por otro, la oralidad centrada en el plano discursivo.

Entre las variables independientes, y de acuerdo con la teoría de la asimilación segmentada, son dos los elementos fundamentales que debemos tener en cuenta en el análisis: por un lado, el origen de los inmigrantes; para este texto y debido a la diversidad de orígenes y su número los hemos agrupado en: magrebíes, africanos subsaharianos y europeos del Este⁸. Por otro, el factor tiempo, por su propia naturaleza, los procesos de integración de los recién llegados se producen de manera diferente a los experimentados por los que llevan más tiempo o han nacido en destino. De ahí que tomemos como referencia la generación.

En la categoría inmigrantes de segunda generación vamos a incluir aquí, tal y como recomienda la literatura internacional (véase, Portes y Rumbaut, 2006), en primer lugar, a los hijos de inmigrantes nacidos en Almería (“segunda generación pura”); y, en segundo lugar, los hijos de inmigrantes nacidos en origen llegados a España con menos de catorce años (“generación 1.5”). Además, introducimos en el análisis a los hijos de inmigrantes nacidos en el extranjero que llegan a España con sus padres con más de 14 años (“generación 1.25”). Y, por último, aquellos inmigrados que llegaron como cabeza

⁸ Los norteamericanos o los procedentes de Oceanía no se han tenido en cuenta en el análisis debido a que su presencia es mínima en las aulas. El grueso de estas poblaciones supera la edad de 18 años. Y, por razones obvias, también se han excluido los latinoamericanos puesto que la lengua de origen es el español.

de puente (primera generación) junto algún otro familiar, o no acompañados, y que están escolarizados.

Otras variables independientes insertadas en el análisis, tal y como realiza la literatura precedente (véanse entre otros, Alba, 1988; Alba et al., 2002; Lutz, 2006; Stevens, 1986) son el género (Hombre=1); Religión (Católica=1); Años escolarizados en España (años) Clase Social (alta=1); Ingresos (1=percentil más bajo) tipo de matrimonio de los padres (Matrimonio mixto=1) y tipo de vecindario (Mayoría extranjeros=1).

Resultados

Este apartado está dividido en tres partes, la primera analiza la oralidad y escritura del alumnado tanto en su lengua materna como en español en el ámbito informal (entorno familiar y amigos y entorno residencial). La segunda, aborda las competencias lingüísticas en el espacio formal de la escuela, a través del índice construido a tal efecto. Y, por último, una tercera dónde se intenta descubrir cuáles son las principales variables que explican mutabilidad.

Tal y como pusieron de manifiesto García y Carmona (2003) para este contexto de estudio existen 101 lenguas diferentes. Treinta de ellas son indoeuropeas, cinco altaicas, seis afroasiáticas, cuarenta y cinco nigero-cordofanesas, una nilo-sahariana, cuatro austriacas, nueve amerindias y dos sino-tibetanas. Incluso, nos encontramos ante hablantes que están habituados a simultanear varias lenguas, especialmente aquellas que corresponden a territorios que en un momento determinado de su historia estuvieron colonizados. Como explica Calvet (2001) en las áreas urbanas africanas se produce un multilingüismo intenso, como instrumento imperativo de convivencia, una necesidad para comunicarse.

Por tanto, para este estudio hemos entendido por lengua materna aquella que tiene un carácter ancestral y no las que, aunque conociéndolas, han sido impuestas por el proceso colonizador. La mirada realizada hacia el terreno de la escritura implica una visión contrastiva con la oralidad, puesto que se trata de dos niveles de lengua paralelos. De este modo, y teniendo en cuenta la anterior decisión investigadora, se comprueba que el uso de la lengua materna en destino (véase tabla 1) abarca a todos los encuestados, con un uso en el entorno familiar, sin distinción de origen y generación. Ahora bien, las diferencias se manifiestan en su capacidad de escritura. Lo primero que se observa es que excepto los europeos, el resto de comunidades va descendiendo la capacidad de escritura de la lengua materna conforme vamos avanzado en la generación. En otras palabras, mientras que la primera generación mayoritariamente escribe en los ámbitos informales con su lengua materna, no ocurre lo mismo con la segunda generación. Atendiendo a la procedencia, esta tendencia se manifiesta más entre los africanos, que viene derivada de las deficiencias educativas de dichas sociedades, sobre todo, en la escolarización de la población.

En cuanto al uso del español como segunda lengua, se observa que en el barrio la oralidad tiene mayoritariamente un carácter activo para todos los grupos analizados, incluso conforme van pasando las generaciones el uso es más acentuado. Con la escritura la situación es parecida, aunque las cifras se reducen considerablemente, especialmente en la primera generación, puesto que son éstos jóvenes quienes han pasado menos tiempo en los centros educativos españoles, su objetivo principal es incorporarse al mercado laboral para colaborar en la economía doméstica.

Tabla 1. Uso de la lengua materna y español por procedencia y generación (%)

Procedencia	Generación	Lengua materna				Segunda Lengua (Español)			
		Oralidad		Escritura		Oralidad		Escritura	
		Activa	Pasiva	Activa	Pasiva	Activa	Pasiva	Activa	Pasiva
Europeos	1	100	0	100	0	74,4	25,6	25	75
	1.25	100	0	100	0	87,5	12,5	36,5	63,5
	1.5	100	0	100	0	92,2	7,8	55	45
	2	100	0	100	0	98	2	60,5	39,5
Magrebíes	1	100	0	92,4	7,6	65,3	34,7	10	90
	1.25	100	0	92,3	7,7	72,3	27,7	13,2	86,8
	1.5	100	0	83,7	16,3	88	12	37	63
	2	100	0	63,6	36,4	93,1	6,9	45,2	54,8
Subsaharianos	1	100	0	77,8	22,2	62,1	37,9	12	88
	1.25	100	0	72,2	27,8	63,7	36,3	13,1	86,9
	1.5	100	0	43,2	56,8	70,1	29,9	35,3	64,7
	2	100	0	29,3	70,7	74,3	25,7	41,4	58,6
Asiáticos	1	100	0	99,3	0,7	54,9	45,1	7	93
	1.25	100	0	97	3	60,4	39,6	10,8	89,2
	1.5	100	0	75	25	68,8	32,2	31,4	68,6
	2	100	0	64	36	94	6	40,1	59,9

Las necesidades de acomodación de los inmigrantes en la sociedad de llegada explican el uso del español como instrumento de comunicación. Ahora bien, hay que comprobar cómo de correcto es su uso. Para ello, investigamos el uso del español en el ámbito formal de la escuela. Lo primero que muestran los datos son las necesidades de mejora en la competencia comunicativa del alumnado extranjero en los colegios analizados (véase tabla 2). Observemos que la media (1,8) no llega ni a la mitad de la escala, frente al 3,3 que alcanzan los autóctonos. Las diferencias alcanzan el punto máximo en la capacidad de comprensión de un texto, donde los extranjeros alcanzan una media de 0,9 frente al 3,1 de los autóctonos. Las menores diferencias aparecen en la expresión oral y la fonética. En todos los casos la prueba de significación de Fisher para las medias es significativa.

En definitiva, si bien es cierto que el español como segunda lengua es utilizada bastante por todos los grupos y generaciones en los entornos residenciales donde se insertan, sin embargo, su uso no es muy correcto –si tenemos en cuenta que no sólo atendemos a lo gramatical- tomando en cuenta las pautas discursivas de comportamiento lingüístico. Ahora bien, no podemos pasar por alto la propia naturaleza de los estudiantes entrevistados, cuyo perfil redonda sin duda alguna en su manejo del lenguaje; una buena parte de los encuestados no ha recibido una formación reglada en su lengua materna, por lo que el patrón de conducta lingüística, entendemos, será muy parecido en este contexto.

Tabla 2. ICLE entre extranjeros y autóctonos

	Media Inmigrantes	Media Autóctonos	P
CO	0,9	3,1	<0.001
EE	1,8	3,3	<0.000
EO	2,2	3,2	<0.001
FO	2,4	3,8	<0.012
ICLE	1,8	3,3	

Fuente: elaboración propia.

Si el análisis tiene en cuenta el origen, se observa que los europeos son quienes mayores puntuaciones obtienen en el índice. Varios son los motivos, de entrada, que explican esa mejor adquisición de competencias: por un lado, los sistemas educativos son más estrictos a la hora de controlar la escolarización de la población, lo que facilita el aprendizaje de otras lenguas; por otro, en algunos casos presentan raíces comunes idiomáticas, como es el caso del rumano, a la postre la población más numerosa en España de los europeos del Este. El resto de grupos presentan datos muy similares.

Como es de suponer la segunda generación y generación 1.5 es la que presenta mejores datos en el índice, puesto que corresponde a población que toda o casi toda su escolarización se ha llevado a cabo en España.

Tabla 3. ICLE por origen y generación

Origen	Europa del Este	Magrebíes	Subsaharianos	Asiáticos
CO	1,4	0,7	0,7	0,5
EE	2,6	1,4	1,5	1,7
EO	3	2,4	2,1	2
FO	3,2	2,5	2	2,2
ICLE	2,55	1,75	1,57	1,6

Generación	Primera Generación	Generación 1.25	Generación 1.5	Segunda Generación
CO	0,4	0,6	1,3	1,8
EE	1	1,1	1,9	2,5
EO	1,6	1,8	2,7	3,3
FO	1,4	1,6	2,4	2,8
ICLE	1,1	1,27	2,07	2,6

Fuente: elaboración propia.

En el último paso del análisis se comprueba la variabilidad del índice atendiendo tanto a variables individuales como sociales. En el primer modelo sólo incluimos al origen y a la generación. En el modelo 2 añadimos el resto de variables individuales y sociales.

El modelo 1 muestra la importancia que tiene la generación a la hora de explicar la adquisición de competencias comunicativas en español. Más concretamente, la segunda generación, tomando como referencia la primera, es la variable que más explica el índice, seguido por la generación 1.75. En otras palabras, los hijos de extranjeros nacidos en España o llegados con una edad temprana tienen un mejor dominio del idioma. De igual modo, todos los orígenes presentan mejores competencias que los subsaharianos, especialmente los europeos del Este y los magrebíes.

En el modelo 2, los datos sobre el origen y generación se mantienen casi constantes, aunque con un ligero incremento explicativo. Volviendo a ser la generación, una vez incluidas, las variables individuales y sociales, la dimensión más importante a la hora de explicar la variación del índice. Entre las variables individuales prevalecen años escolarizados y años de residencia en España, hombres y, con signo negativo, residir en un barrio con mayoría de compatriotas. De manera que, como es evidente, a mayor número de años escolarizados mejor es el dominio del español. Igual ocurre con años de residencia. Pese a ello, en relación a la variable anterior es más importante estar escolarizado que llevar años residiendo aquí. De lo que se deduce que los ámbitos formales fomentan un mayor aprendizaje que los informales. Los hombres, de igual modo, conocen mejor el idioma que las mujeres. Dato que está altamente influenciado por las mujeres de procedencia africana y asiática, puesto que ellas ocupan un lugar secundario en el proceso de formación. Tal competencia también se evidencia cuando tienen que aprender una segunda lengua. Por último, el residir en un barrio donde la mayoría son compatriotas provoca que se hable mayoritariamente el idioma materno, reduciendo el uso del idioma español.

Tabla 4. Efectos de las variables individuales y sociales sobre ICLE

		Modelo 1	Modelo 2
Origen	África Subsahariana (referencia)		
	Europa del Este	0.241*	0.246*
	Magreb	0.121*	0.121*
	Asia	0.023**	0.025**
Generación	Primera generación (referencia)		
	Generación 1.25	0.107*	0.111*
	Generación 1.5	0.243*	0.256*
	Generación 1.75	0.301*	0.322*
	Segunda generación	0.465*	0.476*
Variables individuales	Sexo (Hombre)		0.125**
	Clase social (alta)		0.097**
	Religión (católica)		0.038***
	Años escolarizado en España		0.321*
	Ingresos familiares (bajos)		-0.098**
	Matrimonio		0.056***
	Vecindario (mayoría extranjero)		-0.123**
Coefficiente R ²		0.32	0.41

Fuente: elaboración propia.

*P < 0.00; **P < 0.01; *** P < 0.05

Discusión y conclusiones

Las migraciones generan amplios desafíos económicos, jurídicos, políticos, residenciales o sanitarios en las sociedades de llegada. A éstos les acompañan grandes aportaciones como es la diversidad lingüística, elemento fundamental para un mundo globalizado. De ahí que en el último Plan Estratégico del gobierno español para la integración de los inmigrantes se plantea la cuestión comunicativa como doble objetivo educativo: el aprendizaje del español, a la vez que se contempla el mantenimiento de las lenguas de origen, en tanto que signo de identidad cultural.

Por ello, el objetivo principal de este artículo es conocer el grado de competencia comunicativa de los extranjeros, comparados con los españoles, así como las variables que afectan a su variabilidad.

Lo primero que muestran los datos es el amplio uso de la lengua materna en el entorno familiar tras la migración. Todos los encuestados manifiestan que en su hogar y con sus familiares utilizan en exclusividad la lengua materna. Otra cosa es la escritura, puesto que para los africanos y asiáticos, especialmente, los de segunda generación o bien no la conocen o no con suficiencia para ser utilizada habitualmente.

Ahora bien, una vez fuera del entorno familiar el uso del español como instrumento de comunicación es más frecuente, especialmente en los barrios. Aunque, esta vez, las diferencias se extienden también a lo oral. O lo que es igual, los europeos vuelven a ser quienes más utilizan el español como herramienta de comunicación en los entornos informales de comunicación. Esta situación tiene su explicación principal en el grado de segregación residencial que presentan. Checa y Arjona (2007) muestran como son los africanos quienes presentan las mayores dosis de segregación residencial de la provincia de Almería. La concentración espacial genera que sus vecinos más próximos sean compatriotas u otros inmigrantes que comparte la lengua materna o de colonización, posibilitando que la lengua de comunicación sea fundamentalmente la de origen. Situación que va disminuyendo cuando se trata de inmigrantes de segunda generación, puesto que éstos ya tienen un conocimiento considerable del idioma español y están habituados a utilizarlo con estas mismas personas en la escuela.

En consecuencia, vivir segregado implica reducir la heterogeneidad y amplitud de las redes sociales, elemento fundamental a la hora de explicar la continuidad lingüística (Milroy y Wei, 1990), puesto que predomina el monolingüismo.

Sin embargo, los europeos presentan una distribución por el espacio mucho más homogénea lo que les posibilita tener vecinos compatriotas pero también españoles, situación que les “obliga” a un uso más frecuente del español. E incluso, se está generando, en ciertos casos, una hibridación lingüística, proceso habitual durante el periodo de adquisición de una lengua distinta a la materna. Más aún, las nuevas tecnologías y sus recursos –facebook, correo electrónico o Skype, entre otros- favorecen el contacto permanente con sus lugares de origen –transmigrantes- y, por tanto, el uso de su lengua materna. Herramientas, que también son utilizadas para comunicarse con población del

lugar de llegada. En otras palabras, la fase de interlenguas se produce en situaciones coyunturales para las que es necesario encontrar un mínimo nexo que permita la interacción. Éste es el caso concreto del *rumañol*, puesto que, además, están unidas por una familia lingüística común. No obstante, con el paso del tiempo y las generaciones tiende a desaparecer, puesto que entre el alumnado de segunda generación es más difícil encontrar ese interlingüismo.

Por tanto, el mayor o menor uso del español no implica una utilización correcta o adecuada, por ello, quisimos comprobar cómo era este. Los datos también han podido constatar que el conocimiento lingüístico de los extranjeros, en un entorno formal como es la escuela, es menor que el obtenido por los autóctonos. Situación que se repite a los obtenidos en otros ámbitos internacionales (véanse, entre otros, Cummins, 2002; Thomas y Collier 1997) o de España (Navarro y Huguet, 2005; 2010). Diferencias que se hacen más profundas en la comprensión oral y en la expresión escrita. En menor grado en la expresión oral y fonética, hábitos adquiridos en los lugares de interacción cotidiana. Como han demostrado los datos el alumnado extranjero comete muchos más errores gramaticales en los dictados, especialmente los derivados del uso de la v/b, j/g, o signos de puntuación. Diferencias que se van aminorando conforme se avanza en el sistema educativo y, sobre todo, con los años de escolarización. Y aunque no existen grandes contrastes entre los colectivos, los que menos errores escritos cometen son los europeos frente a los asiáticos, cuestiones que pueden ser debidas, sobre todo, a la grafía diferente de los lugares de procedencia. De otro lado, los inmigrados de segunda generación obtienen mejores puntuaciones en lengua escrita, debido a que su trayectoria educativa se ha realizado en su totalidad en el sistema español, no apareciendo casi diferencias con los españoles.

Más aún, Singuan (1998) comprobó para alumnos extranjeros insertados en España que las diferencias con los autóctonos era más acentuado en las materias vinculadas a lengua y, en menor grado, con las propias de las disciplinas matemáticas, donde el lenguaje tiene un carácter más universal. Por esto, lleva a Thomas y Collier (1997) a sostener que para que los estudiantes puedan adquirir rápidamente una fluidez en la lengua dominante cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Puesto que existen importantes diferencias entre el lenguaje en situaciones informales y en otras formales.

En cualquier caso, esta situación de facto deriva, a su vez, en un fracaso escolar superior a sus pares autóctonos (Vila, 2006, Siguan, 1998) y una posterior dificultad a la hora de insertarse en segmentos laborales del mercado primario (Piore, 1974).

Además, existen diferencias notables entre las competencias que presentan los extranjeros de primera y 1.25 generación y las adquiridas por la segunda o generación 1.75. Es evidente que insertarse en una edad temprana en el sistema educativo español confiere unos conocimientos idiomáticos que no tienen los que se insertan con posterioridad, aún pasando por las respectivas aulas de adaptación lingüística que ofrece el sistema educativo español. Incluso, las desigualdades, tal y como preconizaba la teoría de la asimilación segmentada, también aparecen atendiendo al origen. De ahí que los llegados de Europa adquieren de manera más rápida las competencias lingüísticas, frente a los

africanos y asiáticos, cuyo proceso de aprendizaje es más lento. Como advertimos anteriormente, esta situación se debe a raíces lingüísticas comunes y sistemas educativos más consolidados.

Es común la opinión que si el alumnado tiene cierto dominio de la lengua en situaciones comunicativas habituales, lo tiene en todos los ámbitos. Cuando, tal y como nos recuerda Cummins (2002) y muestran también los datos de este trabajo, debe diferenciarse entre un lenguaje conversacional que el sujeto puede adquirir de una manera más o menos ágil y el lenguaje formal que requiere años de formación.

No faltan estudios internacionales y nacionales (véanse Broeder y Mijares, 2003; Coelho, 2005; Extra y Yagmur, 2004; Navarro y Lapresta, 2007; Pedersen, 2002) que señalan que para que dicho proceso se produzca de manera más eficiente es ideal que los docentes adquieran competencias en las lenguas maternas de origen. No en pocas ocasiones, cuando se proponen actividades al alumnado extranjero pensando que es capaz de seguirlas sin una previa contextualización y sin una negociación de significados se tienen resultados insuficientes. Sumado a que el propio diseño de la educación intercultural debe ser mucho más profundo que la de realizar una semana intercultural donde se degustan platos o se lleva ropa típica de los diferentes lugares de origen.

El análisis de regresión ha mostrado que la variabilidad del Índice de Competencias Lingüísticas en Español está principalmente influenciada por tres variables: primera, generación, segundo, años de escolarización en España y tercera, el origen. Las dos primeras responden a la lógica, puesto que cuantos más años escolarizados transcurran en el sistema educativo español mejor uso se hace de un idioma. E incluso para la población de segunda generación el español podría –debería– ser considerado como lengua materna.

Ahora bien, las diferencias en adquisición de las competencias lingüísticas determinadas por el origen trascienden su propia esencia. En otras palabras, los europeos utilizan y aprenden más el español que el resto de grupos estudiados. Varios son los motivos que explican dicha situación, algunos ya descritos (sistema educativo de origen, tronco común de idioma o tipo de vecindario); a los que se puede sumar, posibilidades económicas y/o clase social y transnacionalidad. Arjona (2006) muestra cómo los africanos, asiáticos y latinos conforman el grupo mayoritario de población que se emplean en mercados laborales de características secundarias que contienen, entre otras, las siguientes características: flexibilidad, irregularidad, estabilidad y precariedad. Lo que reporta bajos ingresos y reduce las posibilidades de obtener formación en otros ámbitos no académicos y que generen costes añadidos. Además, los empleos que ocupan los africanos están copados casi en exclusividad por otros inmigrantes; esto dificulta el aprendizaje del español. Sin embargo, los europeos están ocupando otros nichos laborales que además de proporcionar mayores ingresos trabajan españoles. Mención especial merecen los asiáticos, principalmente, chinos: los cuáles se emplean en el sector servicios, especialmente en restauración o tiendas de todo a 0,60 €. Sus clientes son mayoritariamente españoles aunque el contacto se reduce a la salida para cobrar o tomar nota de la comanda (caso de los restaurantes).

El carácter transnacional de las migraciones también favorece el mantenimiento de las lenguas maternas. Los europeos, una vez desaparecidas las fronteras a través del acuerdo Schengen, migran con toda o gran parte de la familia, dejando atrás menos nexos que los africanos o asiáticos que tienen grandes limitaciones de entrada, incluso con la reagrupación familiar. El contacto frecuente, por el desarrollo de los medios de comunicación, de estos transmigrantes (Hannerz, 1996; Pries, 1999) con origen posibilita el mantenimiento de sus pautas culturales en el tiempo. Sin negar que la reagrupación familiar es un elemento para el mantenimiento de la lengua materna, sobre todo, en el hogar; especialmente en la primera generación (García-Cano et al., 2010).

El género también aparece con una significación estadística importante en la variación del índice. Más concretamente, los hombres presentan un mejor manejo que las mujeres. Los motivos trascienden al ámbito formal, donde los profesores comentan que ellas consiguen mejores notas que ellos; sobre todo, en comprensión y lenguaje escrito, pero, sin embargo, en la expresión oral presentan más lagunas. Situación que se explica porque en sus redes sociales son menores a los de los varones. Más allá de los compañeros/os de clase su capital social se ve muy reducido, situación que se hace más extensible con los varones, a través de ligas de fútbol o pandillas de barrio. De igual modo, en la literatura anglosajona (Lutz, 2006; Portes y Rumbaut, 2006; Stevens, 1986; Veltman, 1981) se muestra como las mujeres tienden a mantener o conocer mejor con el paso de las generaciones más la lengua materna que los hombres, debido, especialmente, a las estructuras cotidianas de interacción.

En definitiva, el aprendizaje y el uso del español presenta trayectorias perfectamente diferenciadas, tal y como sugería la teoría de la segmentación asimilada, aunque los itinerarios son más de tres puesto que a la combinación de generación y origen hay que añadir otras como residencia, años de escolarización, e incluso sexo.

No queremos terminar el texto sin una reflexión que se deriva tanto de los datos como de la gestión institucional de esta diversidad multilingüe. Parece claro, que con el paso del tiempo –generaciones–, el aprendizaje y el uso del idioma de destino está consolidado. Pero también, como han demostrado múltiples investigaciones que hacen referencia a otros tantos lugares (Extra y Yagmur, 2004; Fishman, 1975; Stevens, 1985, 1992; Thomas y Collier, 1977), la tendencia es que en la tercera generación la lengua materna bien desaparece o el conocimiento de ella es muy residual. Desaprovechando el bilingüismo como un recurso que amplía las oportunidades de inserción en un mundo cada vez más globalizado.

Es cierto que el sistema educativo español en el último lustro está haciendo un gran esfuerzo en el bilingüismo, especialmente con el inglés, pero se están desaprovechando otras variedades, como por ejemplo, el chino, que será imprescindible en un futuro no muy lejano, o el árabe, debido a la proximidad con los países arabófonos. Lo que podría costarnos, otra vez, una generación para sumarnos al tren del multilingüismo.

Referencias Bibliográficas

- Alba, R. (1988). The twilight of ethnicity among Americans for European ancestry: the case of Italians. En R. Alba (edit), *Ethnicity and Race in the USA*. New York: Routledge.
- Alba, R., Logan, J., Lutz, A. y Stults, B. (2002). Only English by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants. *Demography*, 39, 467-489.
- Aparicio, R. (2007). The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1169-1193.
- Apple, R. y Muysken, T. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Arjona, A. (2006). *Los colores del escaparate*. Barcelona: Icaria.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Calvet, L. (2001). *Les voix de la ville: introduction a la sociolinguistique urbaine*. Paris: Payot.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D., Sanz, G., y Luna, M. (1993). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Checa, J.C. y Arjona, A. (2007). Africans immigrants in Almería (Spain): spatial segregation, residential conditions and housing segmentation. *Sociología*, 39(6), 535-559.
- Coelho, E. (2005). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Una aproximación integrada. Barcelona: ICE.
- Crul, M. y Vermeulen H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965-986.
- Crul, M. y Vermeulen, H. (2006). Immigration education and the Turkish second generation in five European nations: a comparative study. En C. Parson y T. Smeeding (eds.) *Immigration and the transformation of Europe*. Cambridge: University Press.

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- De Bustos, J.J. (2002). *Inmigración, multilingüismo y educación intercultural*. Almería: Universidad de Almería.
- Extra, G. y Yagmur, K. (2002). Language diversity in multicultural Europe. Comparative perspectives on immigrant minority languages at home and school. *Discussion paper 64*. UNESCO.
- Fernández-Merino, P. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad, *Lengua y migración*, 2, 3.
http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19261/Disponibilidad_Fern%C3%A1ndez_LM_2011_3_2.pdf?sequence=1
- Fisman, J. (1972). *Sociology of language: an interdisciplinary social science approach to language in society*. New York: Newbury House Publishers.
- García-Cano, M. et al. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, 289-308.
- García, F. y Carmona, J. (2002). Contacto lingüístico y tipología de lenguas en Almería. En J. Luque, A. Palies y F. Manfón (eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística* (pp. 67-79). Granada: Método.
- Giles, H.; Bourhis, R. y Taylor, D. (1977). Towards theory of language interethnic group relations. En H. Giles (edit), *Language, Ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-348). London: Academia Press.
- Glazer, N. y Moynihan, D. P. (1970). *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge: MIT Press. GLICK Schiller, N. (1999). Transmigrants and Nation-States: Something Old and Something New in the U.S. Immigration Experience. En C. Hirschman, P. Kasinitz y J. De Wind (eds.), *The Handbook of International Migration* (pp. 94-119). New York: Russell Sage.
- Glick Schiller, N.; Basch, L. y Szanton, C. (1992). Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645, 125-143.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Hannerz, U. (1996). *Transnacional connections: culture, people, places*. NY: Routledge.

- Huguet, A. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Hymes, D.H. (1972). "On communicative competence". En J.B. y J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics*. London: Penguin Books, pp. 269-293.
- Kremnitz, G. (1979). *Sprachen in conflict. Theorie und praxis der katalischen sozilinguisten*. Tubinga: Narr.
- Lutz, A. (2006). Spanish maintenance among English-speaking latino youth: the role of individual and social characteristics. *Social Forces*, 84(3), 1417-1433.
- Lopez, D. (1978). Chicano language royalty in an urban setting. *Sociology and Social Research*, 62(2), 267-278.
- López Valero, A. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación*. Granada: Mágina.
- Mateo, M. (1995). Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 5, 117-127.
- Mendoza, A., López Valero, A. y Martos Nuñez, E. (1994). *Didáctica de la lengua y la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Milroy, L. y Li Wei, A. (1991). A social network approach to code-switching: the example of a bilingual community in Britain. En L. Milroy and W. Fase (eds) *One Speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 136-157). Cambridge: Cambridge University Press
- Nahirny, C. y Fishman, J. (1996). American immigrant groups: ethnic identification and the problem of generations (1965). En W. Sollors (edit), *Theories of Ethnicity: A classical reader* (pp. 266-281). New York: New York University Press.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1º de la ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Dice.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L. y Lapestra, C. (2007). Escuela e inmigración: proyectos y experiencias en el contexto de Canadá. *Perspectiva Escolar*, 320, 65-71.
- Pedersen, K.M. (2002). A search to merge. *Intercultural Education*, 13(4), 427-438.

- Piore, M. (1974). Notes for a theory of labor market stratification. In R. C. Edwards M. Relch y D. M. Gordon (edits.), *Labor market Segmentation* (pp. 125-149). Lexington Mass: Lexington Books.
- Portes, A., Guarnizo, L. y Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 217-137.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2006). *Immigrant in America. A portrait*. California: University of California.
- Pries. L. (1999). *Migration and transnacional social spaces*. England: Ashgate.
- Quiles, M.C. (2002). “Educación lingüística y literaria e interculturalidad”. En E. Soriano (edit.) *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Almería: Universidad de Almería, 145-153
- Quiles, M.C. (2006), El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural, *REDELE*, 6.
- Ruiz-Bikandi, U. y Camps, A. (2007). La formación de docentes para situaciones plurilingües. *Cultura y Educación*, 19(2), 159-172.
- Salazar, V. (2003), *Lenguaje e inmigración. II adquisición de segunda lengua*. Granada: Método.
- Stevens, G. (1985). Nativity, intermarriage and mother-tongue shift. *American Sociological Review*, 50, 74-85.
- Stevens, G. (1986). Sex differences in language shift in the United States. *SSR*, 71, 31-36.
- Stevens, G. (1992). The social and demographic context of language use in the United States. *American Sociological Review*, 57, 171-185.
- Teixeira, A. (2011). A leitura : um passaporte para a vida, *Álabe*, 3: 1-9
- Teberosky, A., Martínez, C., Rivero, M. y Portilla C. R. (2002). Alfabetización en una segunda lengua (L2) dentro de un contexto multilingüe. *Anuario de psicología*, 33, 4, 573.
- Teberosky, A. y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas: una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 30, 1, 18.
- Teberosky, A. (2012). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. En T. Colomer y M. Fittipaldi (eds.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*, 239-250.

- Thomas W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomson, M. y Crul, M. (2007). The second generation in Europe and the United States: how is the transatlantic debate relevant for further research on the European second generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025-1041.
- Veiga, M^a.P. (2005). *Procesos creativos de escritura: curso de redacción para un nivel superior de español lengua extranjera*. Bucarest: Editura Universității din București
- Veltman, C. (1981). Anglicization in the United States. The importance of parental nativity and language practice. *International Journal of Sociology of Language*, 32, 65-84.
- Vez Jeremías, J.M. (1998). *Didáctica del E./L.E.: teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vez Jeremías, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vila, I. (2006). Lenguaje, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Xie, Y. y Greenman, E., (2005). Segmented assimilation theory: a reformulation and empirical test. Documento de trabajo en *Institute for Social Research*. Universidad de Michigan.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies and recent research on the new second generation. *International Migration Review*, 31(4), 975-1008.
- Zanfrini, L. (2004). *Sociologia delle migrazioni*. Roma: Laterza.