

Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar

José-Luis Navarro*, Ángel Huguet, Clara Sansó y Silvia-Maria Chireac

Universidad de Lleida

Resumen: Una de las consecuencias del fenómeno migratorio tiene que ver con la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos.

En este contexto, la diversidad de lenguas de origen y, de manera especial, los diferentes niveles de competencia en la lengua de instrucción de los recién llegados es uno de los elementos que genera una mayor preocupación en la escuela.

Con este marco de fondo, a partir de una muestra de 271 alumnos inmigrantes que fueron comparados con 332 alumnos autóctonos, escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de Cataluña, nuestro trabajo analiza el conocimiento de las lenguas catalana y castellana, así como la incidencia que en ello tienen variables como el tiempo de estancia en el país de acogida y la lengua familiar. Los resultados obtenidos apuntan a un proceso lento y complejo del que no queda excluido incluso aquel alumnado cuya lengua L1 es el castellano.

Palabras clave: Catalán; castellano; conocimiento lingüístico; alumnado inmigrante; tiempo de estancia; lengua familiar.

Title: On immigrant students' linguistic competence: secondary education in Catalonia. The role of length of stay and family language.

Abstract: Migration flows are closely intertwined with the high presence of students of immigrant origin in schools. In this general context, two of the issues about which educational authorities are mainly concerned are: home language (L1) diversity and, specially, the different degrees of linguistic competence in the language of instruction in students recently incorporated to the educational system.

Bearing in mind this background, a sample of 271 students of immigrant origin was compared to a group of 332 autochthonous students, all of them attending Compulsory Secondary Education in Catalonia. We analysed the levels of competence in Spanish and Catalan, and the effect of variables such as the length of stay in the host country and the family language. The results obtained indicate that the process is long and complex, even in the case of students from Latin America whose L1 is Spanish.

Keywords: Catalan; Spanish; linguistic knowledge; students of immigrant origin; length of stay; family language.

Introducción

La llegada de personas y familias que provienen de otros países, como resultado del fenómeno migratorio, tiene como consecuencia la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos. En este sentido, hay que hacer referencia a los cambios estructurales ocurridos en la sociedad española que ha modificado la tendencia: de ser un país emisor ha pasado a ser receptor de emigración.

Así, Eurostat (2010) señala a España como el segundo país con mayor número de población extranjera en cifras absolutas y el quinto en porcentajes, en el marco de la Unión Europea. Y este proceso es especialmente significativo en nuestro contexto a partir del año 2000. En concreto, y a partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes, referido a 1 de enero de 2011, se desprende que en esa fecha residían en España 5730667 extranjeros, lo que representaba un 12.2% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, 2011). Centrándonos en Cataluña, contexto en el que se desarrolla nuestro estudio, dicha Comunidad acogía a 1182957 personas de otros países, significando el 15.7% de sus habitantes.

Consecuentemente, y ligado en gran medida a los procesos de reagrupamiento familiar, la diversidad lingüística y cultural en nuestras aulas se ha transformado radicalmente.

En este sentido, en el ámbito de Cataluña, las cifras de alumnado de nacionalidad extranjera han tenido una espectacular evolución. Así, según datos del Departament d'Educació (2010), al inicio del curso 2010-2011, por lo que

se refiere al número de escolares extranjeros en el sistema no universitario, había 153000 alumnos, representando el 13.3% del total. Pero lo singular de esta cifra es su crecimiento exponencial porque hace tan sólo una década, en el curso 1999-2000, únicamente había 19579 inmigrantes, lo cual representaba el 2.1%.

Esta circunstancia ha venido a modificar la composición de las aulas en la práctica totalidad de Cataluña. Con ello, la pluralidad étnica, religiosa y lingüística es, hoy por hoy, una realidad innegable.

Evidentemente, esta realidad es muy diferente a la que había cuando la población escolar estaba formada fundamentalmente por catalanoparlantes y castellanoparlantes. En ese contexto, Cataluña organizó su sistema educativo desde la perspectiva de la educación bilingüe, que implicaba un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua habitualmente usada como vehicular y de aprendizaje a lo largo de la enseñanza, así como un conocimiento equivalente de la lengua castellana, lengua oficial del conjunto del Estado. Este planteamiento obtuvo muy buenos resultados, tal y como ha quedado avalado en diferentes investigaciones (Huguet, 2008).

Evidentemente, hablar sólo de los aspectos psicolingüísticos no es suficiente ya que hay otros factores que pueden estar incidiendo y que requieren también su abordaje de cara a una respuesta global a esta situación. Cuestiones como el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, las actitudes hacia las lenguas de la escuela y la lengua propia, el marco organizativo de los centros, las interacciones en el marco del aula y del centro para analizar las prácticas de aula que ayuden a mejorarlas (Coll y Sánchez, 2008), etc., han de ser abordadas necesariamente, aunque se escapan del objetivo de este trabajo.

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: José-Luis Navarro. Facultad de Ciencias de la Educación. Av. de l'Estudi General, 4. 25001 Lleida (España).
E-mail: jnavarro@pip.udl.cat

Pero, volviendo al momento actual, la diversidad de lenguas de origen y, de manera especial, los diferentes niveles de competencia en la lengua de instrucción de los recién llegados sea el elemento que genera una mayor preocupación en la escuela. En muchos casos, ésta suele ser la causa a la que se suele atribuir una gran parte de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje con estos niños y niñas que, en definitiva, se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos, y con mayor incidencia en los casos de incorporación tardía (Navarro y Huguet, 2005).

Asimismo, y a fin de entender el contexto presente, conviene recordar la aportación que hace Cummins (2002) cuando plantea la enorme diferencia que existe en las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales y en situaciones formales. Es decir, no es lo mismo ser capaz de hacer cosas con la lengua en un ámbito conversacional cara a cara, en el que aparecen un sinnúmero de señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas del interlocutor, que en un ámbito formal (por ejemplo, en actividades relacionadas con la lectura y la escritura) en las que el interlocutor no está presente y sólo se puede acceder a sus intenciones mediante procedimientos lingüísticos propios del locutor. En ambos casos las habilidades son muy distintas.

En este sentido, a fin de conocer el estado de la cuestión, hay que señalar la revisión que Huguet y Navarro (2006) realizaron sobre los resultados escolares del alumnado extranjero tanto en el contexto internacional como, especialmente, en el ámbito del Estado español.

Por lo que se refiere al contexto internacional, Cummins (2001) se expresaba de la siguiente manera:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que 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. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2001, p. 41)

Ante esta situación, y en general, los sistemas educativos occidentales suelen responder con la exclusión, planteando implícita o explícitamente que es un problema de dichos escolares. Así, no es extraño encontrar una sobrerrepresentación de estos niños y niñas en las aulas o centros de educación especial (Cloud, 1994; Artilles y Ortiz, 2002; Hamayan, Marler, Sanchez-Lopez y Damico, 2007).

En cuanto al Estado español, en la revisión anteriormente citada (Huguet y Navarro, 2006) se indica que los resultados no difieren sustancialmente de lo que sucede en otros países con mayor tradición en los estudios sobre rendimiento escolar e inmigración. No obstante, y en lo referente a estudios previos centrados explícitamente en el estudio de las habilidades lingüísticas adquiridas por los escolares inmi-

grantes (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005), hay que señalar nuevas aportaciones que, además, están centradas en el contexto de Cataluña. Los dos primeros trabajos están centrados en el ámbito de centros de Educación Infantil y Primaria; los siguientes, en la Educación Secundaria.

En este sentido, y por lo que respecta al primer grupo de trabajos, hay que citar el realizado por Vila (2008) que analiza los efectos de la escolarización en educación infantil en relación con la adquisición de la lengua de la escuela. En este caso, en que el estudio se llevó a cabo en 50 centros educativos de Cataluña, el alumnado autóctono obtuvo resultados significativamente superiores a los del alumnado de origen inmigrante. En la misma línea, hay que hacer referencia al estudio de Oller y Vila (2008) que se planteaba evaluar el conocimiento de catalán y castellano del alumnado procedente de la inmigración. En este caso, el trabajo se llevó a cabo con alumnado de sexto de Educación Primaria en 47 escuelas. A nivel general, los resultados muestran, al igual que ocurría en las investigaciones anteriores, que el alumnado de origen inmigrante tiene un conocimiento lingüístico inferior al alcanzado por el alumnado autóctono.

En cuanto a los estudios realizados en el ámbito de la Educación Secundaria, hay que indicar los trabajos de Huguet (2008) y Navarro y Huguet (2010). Ambos se llevaron a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Lleida, con una muestra de 121 sujetos que cursaban 2º y 4º de ESO, de los cuales 28 eran de origen inmigrante.

El primero de ellos (Huguet, 2008), tenía como objetivo el estudiar las relaciones de interdependencia y de transferencia lingüística de los escolares, centrandose especialmente la atención en el alumnado procedente de la inmigración. A la hora de presentar los resultados, y teniendo en cuenta las limitaciones que se derivan de contar con una muestra tan reducida, entre las conclusiones cabe destacar que los procesos de transferencia e interdependencia lingüística se dan tanto en los escolares autóctonos como en los procedentes de la inmigración; asimismo, los procesos fundamentales de interdependencia y transferencia aparecen en el plano cognitivo-conceptual, por encima de lo que suele ser considerado como estrictamente lingüístico y formal.

Por lo que se refiere al segundo estudio (Navarro y Huguet, 2010), se constató que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante era inferior al del alumnado autóctono, tanto en catalán como en castellano, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón como en el contexto español. Ciertamente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos.

Evidentemente, y centrándonos en el ámbito de la Educación Secundaria, se requiere analizar la incidencia de algunas variables que pueden explicar estos resultados. Y esto es

especialmente relevante en el caso de Cataluña en que, a diferencia de otros territorios del Estado, una de las características fundamentales de nuestro Sistema Educativo es su organización bajo los parámetros de la educación bilingüe. De esta manera, además de un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua usada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza, se persigue un buen conocimiento de la lengua castellana.

En este sentido, y referido a la variable tiempo de estancia, hay que recordar el trabajo anteriormente citado de Cummins (2001), cuando indicaba que hace falta un mínimo de cinco años para equipararse con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua.

En el mismo sentido apuntan los datos de Collier (1987), recabados entre alumnado inmigrante de clase media que en los Estados Unidos recibía su educación totalmente en inglés, quien concluye que es preciso un periodo de entre 5 y 10 años para que estos escolares puedan alcanzar el nivel de los hablantes nativos.

Por lo que se refiere a nuestro contexto, hay que señalar el trabajo de Maruny y Molina (2000) realizado en la comarca catalana del Baix Empordà (Girona) donde se analizó, a partir de una situación de entrevista, el proceso de adquisición del catalán por parte de un grupo de escolares de origen marroquí escolarizados desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria que fueron seleccionados en función del tiempo de estancia en Cataluña (menos de 18 meses, 18 a 36 meses y más de 36 meses). Los resultados de la investigación permiten señalar que al menos son necesarios 3 años para desarrollar suficiente competencia conversacional en la lengua de la escuela, 5 años para mostrar una comprensión lectora aceptable y todavía más tiempo en relación con el dominio de la escritura y otras habilidades que garantizan el éxito escolar (ningún sujeto de la muestra alcanzó un nivel adecuado).

Asimismo, los datos aportados por Huguet, Navarro y Janés (2007), en un estudio llevado a cabo con 49 estudiantes de 1º de ESO, plantean que el tiempo de estancia media el desarrollo lingüístico en la lengua de la escuela. En este caso, las categorías eran: menos de 3 años de estancia, entre 3 y 6 años, más de 6 años. Este último subgrupo (el de mayor tiempo de estancia) era el que obtenía mejores resultados.

Ahora bien, estos resultados nos llevan a analizar también cuál es la incidencia de las lenguas de origen o L1 de estos estudiantes en relación al conocimiento lingüístico de las lenguas vehiculares.

En este sentido, y centrados en el ámbito de Cataluña, hay que señalar el trabajo de Vila, Perera, Serra y Siqués (2007), en el que examinaron los resultados del alumnado inmigrante que asistía a las Aulas de Acogida. En este estudio observaron que uno de los aspectos importantes en relación al conocimiento de la lengua catalana que habían adquirido era la lengua propia del alumnado estudiado. En concreto, apuntaban que los alumnos cuya lengua materna era románica tenían más facilidades para aprender el catalán que

el alumnado que no tenía este origen lingüístico, como es el caso de los asiáticos.

A esta misma conclusión llegó Arnau (2004). Este autor apuntó que el alumnado extranjero con lengua propia oriental tiene que superar más obstáculos que aquellos que tienen como L1 una lengua indoeuropea.

Con este marco de fondo, el objetivo principal de nuestra investigación es estudiar el proceso de adquisición de las lenguas de la escuela en el contexto catalán, analizando algunas variables como el tiempo de estancia y la lengua materna del alumnado de origen inmigrante.

Método

Variables

Por lo que respecta a las variables independientes controladas en la investigación, han sido:

- Curso escolar: 2º de ESO.
- Origen: autóctono / inmigrante.
- Tiempo de estancia en el país de acogida: -3 años / 3-6 años / +6 años / nacidos en España-Cataluña.
- Condición lingüística familiar: hispanohablantes / no hispanohablantes (en el caso de los de origen inmigrante)

Evidentemente, las variables dependientes son el conocimiento lingüístico en lengua catalana y lengua castellana.

Participantes

Por lo que se refiere a la elección de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha valorado la relevancia de haber acabado la Educación Primaria y haber cambiado de etapa, con todo lo que supone el cambio de contexto en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado.

Además, dado el interés de esta situación en Educación Secundaria, así como el nuevo contexto de atención al alumnado inmigrante en Cataluña, nos hemos centrado en esta etapa educativa y específicamente en 2º curso.

En función de los datos proporcionados por el Departamento de Educación para el curso 2006-2007, trabajamos sobre una muestra representativa de los diferentes colectivos de escolares de origen inmigrante en la ESO en Cataluña. Los subgrupos eran los siguientes: Unión Europea (UE 25), Resto de Europa que incluye Bulgaria y Rumanía ya que, en ese momento, no formaban parte de la UE; Magreb; Resto de África; Hispanoamérica; Resto de América; Asia y Oceanía.

Estos alumnos y alumnas estaban escolarizados en 10 Institutos de Educación Secundaria (4 en la provincia de Barcelona, y 2 en cada una de las restantes provincias catalanas).

Finalmente, la muestra quedó conformada por 271 estudiantes de origen inmigrante. y 332 autóctonos.

Por otra parte, dado que para la prueba de conocimiento de catalán y castellano no disponíamos de baremos adecuados al nivel educativo en que se llevó a cabo nuestro estudio, se optó por tomar como referente a la totalidad del alumnado autóctono de dicho curso (2º de ESO), que suponía 332 alumnos.

Instrumentos

Para controlar las variables de curso escolar, origen inmigrante y territorio de origen, se recabó la información de cada uno de los centros educativos.

Respecto a la evaluación del conocimiento lingüístico catalán y castellano, nos servimos de una prueba contrastada (Huguet, 2008) y elaborada a partir de los trabajos de Bel, Serra y Vila (1991). Dicha prueba analiza los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LECT-C) y Lectura Entonación (LECT-E). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores.

En su aplicación, la prueba consta de dos partes: una colectiva, que se realiza con el apoyo de un cuaderno de respuestas y contiene todas las pruebas escritas (CO, MS, ORT, CE, EE), y otra individual, que corresponde a las pruebas orales (LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E) y se lleva a cabo con la ayuda del material específico de la parte oral.

Existe un tiempo limitado de aplicación para cada una de las subpruebas y, por lo que se refiere a las puntuaciones, además de las propias de cada subprueba, se obtienen dos índices añadidos: PG1 que corresponde a la media de las cinco subpruebas escritas, y PG2 que se deriva de la media de las cinco subpruebas orales y de las cinco escritas.

El tiempo empleado para la parte colectiva e individual fue de 75 y de 20 minutos, respectivamente, en cada una de las dos lenguas.

Procedimiento

El conjunto de los instrumentos descritos en el apartado anterior, se aplicó durante el último trimestre del curso escolar 2006-2007. Previamente, se contactó con las autoridades provinciales de educación y con los centros escolares implicados al objeto de clarificar las razones del estudio. Se establecieron los días en que tendrían lugar las entrevistas y pasaciones de pruebas, y se mantuvo una reunión informativa con los equipos directivos de cara a solicitar su colaboración.

Todos los escolares de origen inmigrante fueron entrevistados individualmente y, cuando aparecieron dudas que resultaban clave, se solicitó la información a sus familias.

La parte individual se aplicó de forma aislada a la totalidad de escolares inmigrantes y al 25% de los autóctonos,

debido al tiempo necesario para la pasación a la muestra de dicho alumnado.

El personal responsable de la aplicación y corrección de protocolos fue especialmente entrenado a tal efecto.

Tratamiento estadístico

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado *StatView for Windows* v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher. El nivel de significación utilizado fue del .05.

Resultados

Comenzaremos este apartado presentando comparativamente los datos globales correspondientes al conocimiento de catalán y castellano obtenidos por autóctonos e inmigrantes.

En primer lugar, procederemos a presentar los resultados del alumnado de 2º de ESO, tanto en lengua catalana como castellana (Tablas 1 y 2).

Conocimiento de la lengua catalana: Alumnado autóctono vs. alumnado inmigrante en 2º de ESO

Para abordar esta cuestión, se procedió a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos e inmigrantes en cada una de las subpruebas que conforman la prueba de conocimiento de catalán, así como con relación a los índices PG1 y PG2.

En la Tabla 1 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

Tabla 1. Comparación de las puntuaciones medias, en catalán, obtenidas por inmigrantes y autóctonos en las subpruebas CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C y LECT-E, así como en los índices PG1 y PG2, y nivel de significación, en 2º de ESO.

	Inmigrantes		Autóctonos		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
CO	62.142	21.100	78.774	15.417	<.0001
MS	41.330	23.989	70.363	18.506	<.0001
ORT	65.015	21.872	81.317	15.792	<.0001
CE	51.310	22.993	75.515	15.746	<.0001
EE	69.015	27.366	83.533	15.347	<.0001
<i>PG1</i>	57.762	18.628	77.900	12.381	<.0001
LMS	62.525	18.294	79.028	10.307	<.0001
OI	45.958	21.907	51.686	19.104	.0318
FON	71.248	15.477	82.548	8.490	<.0001
LECT-C	28.067	28.612	57.857	30.589	<.0001
LECT-E	23.996	29.091	44.583	34.634	<.0001
<i>PG2</i>	52.061	15.966	70.407	11.311	<.0001

Como se puede observar, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante para todas las subpruebas e índices. Además, los contrastes resultan significativos en todos los casos.

Evidentemente, ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de $F_{1,601}=251.792$ ($p<.0001$) para

PG1 y de $F_{1,353}=95.901$ ($p<.0001$) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua que vehicula los contenidos escolares en el alumnado inmigrante comparado con el alumnado autóctono de su mismo curso escolar.

Conocimiento de la lengua castellana: Alumnado autóctono vs. alumnado inmigrante en 2º de ESO

Se procedió de la misma forma y los resultados en relación a la lengua castellana mantienen la misma tendencia que con la lengua catalana, es decir, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante para todas las subpruebas e índices. Además, los contrastes resultan significativos en todos los casos.

En la Tabla 2 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

Tabla 2. Comparación de las puntuaciones medias, en castellano, obtenidas por inmigrantes y autóctonos en las subpruebas CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C y LECT-E, así como en los índices PG1 y PG2, y nivel de significación, en 2º de ESO.

	Inmigrantes		Autóctonos		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
CO	42.058	21.509	59.803	18.749	<.0001
MS	55.890	26.100	76.939	16.064	<.0001
ORT	64.280	23.774	77.772	16.625	<.0001
CE	54.009	22.589	71.255	14.731	<.0001
EE	64.081	26.514	74.726	16.938	<.0001
PG1	56.064	19.750	72.099	11.614	<.0001
LMS	61.282	17.994	69.947	12.085	<.0001
OI	35.692	26.879	51.189	26.357	<.0001
FON	64.802	17.340	82.547	12.053	<.0001
LECT-C	30.314	30.424	55.119	31.026	<.0001
LECT-E	30.254	31.710	47.405	33.095	<.0001
PG2	50.266	16.655	66.168	11.213	<.0001

Todo ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de $F_{1,601}=153.754$ ($p<.0001$) para PG1 y de $F_{1,353}=67.076$ ($p<.0001$) para PG2, que nos muestran un conocimiento menor de la lengua castellana por parte del alumnado inmigrante comparado con el alumnado autóctono en 2º de ESO.

A continuación se presentan los resultados en los que se analiza la variable tiempo de estancia en relación con el conocimiento lingüístico, tanto en catalán como en castellano.

El tiempo de estancia en el país y conocimiento de la lengua catalana

Como vimos al repasar los estudios existentes sobre el tema, en relación con el tiempo de estancia en el país de acogida existe cierta unanimidad entre los investigadores en resaltar que se precisa un largo periodo de tiempo para que los niños y niñas inmigrantes puedan utilizar la lengua de la escuela en actividades de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones que los escolares autóctonos.

Al objeto de aportar cierta luz sobre el tema, decidimos establecer subgrupos de escolares inmigrantes en función del tiempo que llevaban viviendo en Cataluña-España: menos de 3 años, de 3 a 6 años, más de 6 años, y nacidos en España-Cataluña.

La Tabla 3 presenta las medias de los índices generales PG1 y PG2, considerando estas categorías.

Tabla 3. Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en catalán del alumnado inmigrante en función del Tiempo de Estancia.

Categorías	<i>N</i>	PG1		PG2	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
- 3 años	82	47.570	19.475	42.729	15.634
3 – 6 años	102	57.023	16.484	51.224	13.747
+ 6 años	47	67.227	13.658	60.330	11.944
Nacidos en España-Cataluña	40	69.420	14.957	63.608	13.974

Como se puede observar, considerando el conjunto de inmigrantes, los que nacieron en España-Cataluña obtienen medias superiores a los otros subgrupos o categorías. Posteriormente, los que llegaron hace más de 6 años obtienen medias superiores a los que llegaron hace entre 3 y 6 años, y estos últimos sobre los que llegaron hace menos de 3 años.

Ello se traduce en los índices derivados donde tenemos valores de $F_{3,267}=8.153$ ($p<.0001$) para PG1 y de $F_{3,267}=26.434$ ($p<.0001$) para PG2.

Asimismo, en el caso de PG1, aparecen diferencias significativas para los contrastes: “-3 años vs. 3-6 años” ($p=.0002$), “-3 años vs. +6 años” ($p<.0001$); “-3 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p<.0001$); “3-6 años vs. + 6 años” ($p=.0007$); “3-6 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p<.0001$), pero no en el caso del alumnado “+6 años vs. nacidos en España-Cataluña”.

Por lo que se refiere a PG2, hay diferencias significativas en los mismos contrastes: “-3 años vs. 3-6 años” ($p<.0001$), “-3 años vs. +6 años” ($p<.0001$); “-3 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p<.0001$); “3-6 años vs. + 6 años” ($p=.0003$); “3-6 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p<.0001$), pero no en el caso del alumnado “+6 años vs. nacidos en España-Cataluña”.

El tiempo de estancia en el país y conocimiento de la lengua castellana

En este caso procedimos de la misma forma que en el caso del catalán. Así, la Tabla 4 presenta las medias de los índices generales PG1 y PG2, considerando estas categorías.

Tabla 4. Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano del alumnado inmigrante en función del Tiempo de Estancia.

Categorías	<i>N</i>	PG1		PG2	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
- 3 años	82	49.507	22.078	44.197	18.139
3 – 6 años	102	55.778	18.885	50.014	16.002
+ 6 años	47	61.534	16.810	55.245	14.941
Nacidos en España-Cataluña	40	63.807	15.590	57.500	12.227

En este caso nos encontramos con una situación similar: los que nacieron en España-Cataluña obtienen medias superiores a los otros subgrupos o categorías. Posteriormente, los que llegaron hace más de 6 años obtienen medias superiores a los que llegaron hace entre 3 y 6 años, y estos últimos sobre los que llegaron hace menos de 3 años.

Ello se traduce en los índices derivados donde tenemos valores de $F_{3,267}=6.666$ ($p=.0002$) para PG1 y de $F_{3,267}=8.153$ ($p<.0001$) para PG2.

Por lo que se refiere a PG1, aparecen diferencias significativas para los contrastes: “-3 años vs. 3-6 años” ($p=.0282$), “-3 años vs. +6 años” ($p=.0007$); “-3 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p<.0001$); “3-6 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p=.0255$), pero no en el caso del alumnado “3-6 años vs. +6 años” ni en “+6 años vs. nacidos en España-Cataluña”.

Y lo mismo ocurre en el caso de PG2, ya que hay diferencias significativas para los contrastes: “-3 años vs. 3-6 años” ($p=.0151$), “-3 años vs. +6 años” ($p=.0002$); “-3 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p<.0001$); “3-6 años vs. nacidos en España-Cataluña” ($p=.0129$), pero no en el caso del alumnado “3-6 años vs. +6 años” ni en “+6 años vs. nacidos en España-Cataluña”.

En lo que sigue, se presentan los resultados del conocimiento lingüístico en relación a la variable Lengua Familiar o Condición Lingüística Familiar.

La lengua familiar (L1) y el desarrollo de las habilidades en catalán

El hecho de que un número considerable del alumnado de origen inmigrante de nuestra muestra tiene como L1 el castellano (o variantes dialectales del mismo) podría enmascarar los resultados del conjunto de estos estudiantes.

Por ello, procedimos a analizar las puntuaciones en PG1 y PG2 del alumnado autóctono ($N=332$), del alumnado inmigrante hispanohablante ($N=116$) y del no hispanohablante ($N=155$).

En el caso de PG1 y PG2 se muestran los resultados en la Tabla 5.

Tabla 5. Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en catalán, en función de la lengua familiar (L1)

Categorías	PG1		PG2	
	M	DT	M	DT
Autóctonos	77.900	12.381	70.407	11.311
Inmigrantes hispanohablantes	57.802	18.632	51.447	15.380
Inmigrantes no hispanohablantes	57.733	18.686	52.520	16.425

En este caso, y referido a PG1, el alumnado autóctono obtiene puntuaciones superiores y con diferencias significativas en relación a los dos subgrupos del alumnado de origen inmigrante. En el caso de los hispanos y no hispanos obtienen puntuaciones casi iguales y, por supuesto, sin diferencias significativas.

Ello se traduce en los índices derivados donde tenemos valores de $F_{2,600}=125.687$ ($p<.0001$) para PG1. Aparecen diferencias significativas entre “Autóctonos vs. Hispanohablantes” ($p<.0001$) y “Autóctonos vs. No Hispanohablantes” ($p<.0001$).

En cuanto a PG2, hay una situación similar entre los subgrupos. Así, tenemos valores de $F_{2,352}=48.030$ ($p<.0001$) para PG2. Aparecen diferencias significativas entre “Autóctonos vs. Hispanohablantes” ($p<.0001$) y “Autóctonos vs. No Hispanohablantes” ($p<.0001$).

La lengua familiar (L1) y el desarrollo de las habilidades en castellano

En este caso procedimos de la misma forma que con la lengua catalana. En el caso de PG1 y PG2 se muestran los resultados en la Tabla 6.

Tabla 6. Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano, en función de la lengua familiar (L1).

Categorías	PG1		PG2	
	M	DT	M	DT
Autóctonos	72.099	11.614	66.168	11.213
Inmigrantes hispanohablantes	64.912	15.166	56.630	13.158
Inmigrantes no hispanohablantes	49.442	20.224	45.504	17.428

En lengua castellana se da una situación diferente a la del catalán por lo que se refiere a los dos subgrupos de estudiantes inmigrantes.

En el caso de PG1 se observa una gradación en los resultados, obteniendo mejores puntuaciones el grupo de autóctonos, seguido del Hispanohablante y, finalmente, del No Hispanohablante, con diferencias significativas entre todos los subgrupos.

Así, se muestra en los índices derivados donde tenemos valores de $F_{2,600}=121.366$ ($p<.0001$) para PG1. Aparecen diferencias significativas entre “Autóctonos vs. Hispanohablantes” ($p<.0001$), “Autóctonos vs. No Hispanohablantes” ($p<.0001$) e “Hispanohablantes vs. No Hispanohablantes” ($p<.0001$).

Por lo que se refiere a PG2, se presenta la misma situación. En este caso, tenemos valores de $F_{2,352}=55.746$ ($p<.0001$) para PG2. También hay diferencias significativas entre “Autóctonos vs. Hispanohablantes” ($p<.0001$), “Autóctonos vs. No Hispanohablantes” ($p<.0001$) e “Hispanohablantes vs. No Hispanohablantes” ($p<.0001$).

Es decir, el alumnado inmigrante hispanohablante obtiene puntuaciones inferiores al alumnado autóctono, aunque superiores al no hispanohablante.

Discusión

Hemos podido constatar en nuestro estudio que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono, tanto en catalán como en castellano,

siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón (Cummins, 2001) como en el contexto español (Navarro y Huguet, 2005). Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos (Huguet y Navarro, 2006; Huguet, 2008; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010).

Pero, volviendo a los datos referidos a las habilidades lingüísticas, hay que evitar el hacer comparaciones con los programas de inmersión que se desarrollaron en Cataluña en relación al catalán y castellano, ya que las condiciones que se dieron en la aplicación de los mismos no son las que hay actualmente en contextos de inmigración. En concreto, una de las condiciones de dichos programas tenía que ver con la condición bilingüe del profesorado. Esta situación es hoy en día imposible dada la diversidad lingüística de la mayoría de las aulas y, evidentemente, puede condicionar la negociación de significados y el desarrollo de las competencias en las lenguas de la escuela, con las implicaciones que conlleva en el proceso de los aprendizajes curriculares vehiculados a través de las mismas (Cummins, 2002).

Es decir, aspectos como el desconocimiento de la L1 por parte del profesorado, imposible, por otra parte, aún teniendo la mejor voluntad posible y dado el mapa lingüístico en el conjunto de los centros educativos, pueden conducir a ciertas prácticas educativas que actúen de forma negativa. Así, el proponer actividades a este alumnado pensando que es capaz de seguir ciertas tareas en las que no se da una contextualización del lenguaje y en las que no hay una negociación de los significados, puede tener la consecuencia de no desarrollar competencia ni en las lenguas de la escuela, con las implicaciones que eso conlleva en el proceso de los aprendizajes curriculares vehiculados a través de las mismas (Cummins, 2002).

Además, hay que señalar que entre el profesorado existen ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas. De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple "inmersión" en nuestro medio escolar y que estos escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela (Navarro y Huguet, 2005). Evidentemente, los datos aquí presentados nos hacen pensar que no es así para un número elevado de estos alumnos y que se requiere una nueva mirada. En este sentido, hay que hacer referencia a Cummins (2002) cuando plantea que hay que diferenciar entre un lenguaje conversacional que el niño puede adquirir pronto y el lenguaje académico, más formal y descontextualizado. El evaluar correctamente esta doble diferenciación nos puede permitir superar aquellas creencias citadas anteriormente y evitar algunas actitudes de desconcierto entre el profesorado.

Asimismo, el hecho de que sólo el alumnado de origen inmigrante con más de 6 años de estancia o que haya nacido en el país de acogida se acerque a las puntuaciones obtenidas por el alumnado autóctono debería hacernos revisar ciertas creencias al respecto, ya que nos encontramos con que los escolares de origen inmigrante siguen presentando dificultades en el acceso a la lengua de la escuela en relación con el promedio de sus iguales de origen autóctono. De lo contrario, se pueden generar excesivas expectativas que no se cumplen y que generan actitudes de desconcierto entre el profesorado.

Y esta nueva mirada hay que centrarla también en lo que se refiere a las expectativas hacia el alumnado inmigrante hispanohablante, en relación al catalán. En este caso obtienen puntuaciones similares a los no hispanohablantes, a pesar de la mayor proximidad entre la lengua familiar de aquellos y la que es lengua vehicular en los centros educativos catalanes. Es decir, el argumento de la "proximidad" lingüística entre la lengua de origen y la lengua meta de la sociedad de acogida no explica en todos los casos los niveles de competencia lingüística conseguida. En cambio, en el caso del castellano, el alumnado hispanohablante obtiene mejores resultados que el colectivo no hispanohablante.

Evidentemente, hablar sólo de los aspectos psicolingüísticos no es suficiente, como se puede observar, ya que hay otros factores que pueden estar incidiendo y que requieren también su abordaje de cara a una respuesta global a esta situación. Cuestiones como el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, el marco organizativo de los centros, las interacciones en el marco del aula y del centro, las actitudes hacia las lenguas de la escuela y la lengua propia, la percepción que tienen de la valoración e integración escolar y social, la posible enseñanza de la L1 en el marco escolar, etc., han de ser planteadas necesariamente.

Asimismo, hay que entender la actual situación de heterogeneidad en las aulas, desde el punto de vista lingüístico, cultural, etc., que no coincide con el marco de grupos lingüísticamente homogéneos, hecho éste considerado como valioso anteriormente para la práctica educativa y organización escolar (Vila, 2006). Todo ello requiere nuevas formas de abordar esta diversidad en las que la lengua sirva de instrumento para regular intercambios sociales, y de ello se derivan implicaciones para la práctica educativa y la organización escolar sobre el tiempo que tarda el alumnado de los programas de cambio de lengua del hogar a lengua o lenguas de la escuela.

Todas estas cuestiones deberían tenerse presente de cara a las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan al alumnado de orígenes lingüísticos diversos, cada día está más presente en nuestras escuelas, así como incluir estas reflexiones en la propia formación didáctica del profesorado (Huguet, 2008).

Pero todo ello requiere un abordaje que no podemos pretender abarcar en este trabajo. En este sentido, y más allá de los datos de tipo cuantitativo que aportamos en este artículo, consideramos necesario que se complemente con estu-

dios más cualitativos centrados en el estudio de las prácticas educativas desarrolladas con los escolares inmigrantes. Con ello, queremos remarcar el interés actual por el estudio de las mismas y de la interacción en el aula que viene motivado por la importancia creciente otorgada al contexto del aula, por la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y por la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional (Coll y Sánchez, 2008).

Al mismo tiempo, resultaría de sumo interés iniciar experiencias educativas basadas en el desarrollo de programas interculturales que, en alguna medida, contemplen la lengua de los inmigrantes y que en otros contextos se han mostrado al-

tamente efectivos (Coelho, 2006). Todo ello, siendo plenamente conscientes de las dificultades que este camino entraña: crecimiento espectacular del número de lenguas, carencia de profesorado competente en un sinfín de ellas, presencia de lenguas no normativizadas y que, por tanto, no se pueden utilizar como vehículo de enseñanza y aprendizaje, etc.

Agradecimientos.- El trabajo forma parte de una investigación más amplia que fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación - Subdirección General de Proyectos de Investigación (España), a través del proyecto de investigación nº EDU2009-08669EDUC.

Referencias

- Arnaú, J. (2004). El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y práctica educativas. En A. Huguet y J.L. Navarro (Coord.). *Las lenguas en la escuela* (pp.35-45). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Artiles, A. J. y Ortiz, A.A. (Eds.) (2002). *English Language Learners with Special Education Needs: Identification, Assessment, and Instruction*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics
- Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC
- Cloud, N. (1994). Special Education Needs of Second Language Students. En F. Genesee (Ed.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. (pp. 243-277). New York: Cambridge University Press.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quarterly*, 21, 617-641
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Departament d'Educació (2010). Dades de l'inici del curs 2010-2011. Dossier de premsa. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Eurostat (2010). Population of foreign citizens in the EU27 in 2009. 7 September 2010. Recuperado el 3 de septiembre de 2011 de <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>
- Hamayan, E., Marler, B., Sanchez-Lopez, C. y Damico, J. (2007). *Special Education Considerations for English Language Learners: Delivering a Continuum of Services*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Huguet, A. (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 y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A., 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.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). *Avance del Padrón municipal a 1 de enero de 2011. Notas de prensa*. Recuperado el 13 de junio de 2011 de <http://www.ine.es/>
- Maruny, I. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: MEC-CIDE.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Segundas lenguas e inmigración en red, Vol. I*, nº1, 10-24. Recuperado el 3 de diciembre de 2009 de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Vila, I. (2006). Lenguaje, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2): 127-142.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.
- Vila, I. Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, S. (2007). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatoria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

(Artículo recibido: 15-04-2010, revisión: 19-08-2011, aceptado: 18-09-2011)