

Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas

Ángel Huguet* y Judit Janés

Universidad de Lleida

Resumen: Al objeto de profundizar en el debate “inmigración-lengua-escuela”, el trabajo presenta algunos datos derivados de la todavía escasa investigación sobre el tópico existente hasta el momento en España, poniendo especial énfasis en el caso catalán.

Para ello, a partir de una breve revisión de la incidencia demográfica del fenómeno migratorio en el conjunto del Estado, mostramos los resultados de una serie de estudios centrados en: 1) el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua de la escuela, y 2) el análisis de los procesos de interdependencia lingüística. Finalmente, se discuten posibles actuaciones que persiguen optimizar y reconsiderar la práctica educativa en las aulas multilingües.

Palabras clave: Habilidades lingüísticas; interdependencia; multilingüismo; inmigración.

Title: School and immigration. A presentation of studies about linguistic development and linguistic interdependence processes.

Abstract: The present work offers some data gathered from the few studies carried out in Spain on the relationship between immigration, language and school. Bearing in mind the demographic relevance of immigration in the country, we present results from different research projects, with special emphasis on the Catalan case.

The studies reported here focus on: i) the development of linguistic abilities in the language of instruction in schools, and ii) the analysis of linguistic interdependence processes. Finally, we put forward some suggestions with the aim of making some contribution to an in-depth debate on the issue. These proposals seek to improve and reconceptualise educational practice in multilingual classrooms.

Key words: Linguistic skills; interdependence; multilingualism; immigration.

Introducción

Al objeto de profundizar en el debate “inmigración-lengua-escuela”, en las páginas que siguen presentamos algunos datos derivados de la todavía escasa investigación en torno a dicho tópico existente hasta el momento en España, en general, y Cataluña, en particular. Para ello, a partir de una breve revisión de la incidencia demográfica del fenómeno migratorio en el conjunto del Estado, mostramos los resultados de una serie de estudios centrados en: 1) el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua de la escuela, y 2) el análisis de los procesos de interdependencia lingüística. Finalmente, se discuten posibles actuaciones que persiguen optimizar y reconsiderar la práctica educativa en las aulas multilingües.

Como es bien sabido, a nivel global, los fenómenos migratorios se han convertido en una de las características fundamentales del tercer milenio. Tal circunstancia, en el caso de España, ha llevado a romper con el tópico de “país de emigrantes” para sustituirlo por el de “país de inmigración”¹. En concreto, según la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat, 2011a), durante el año 2010, nuestro país era el segundo Estado del continente en número de extranjeros residentes (5663500 en cifras absolutas), tan solo superado por Alemania (7130900), y muy por encima de otros países con larga tradición en la recepción de ciudadanos de otras nacionalidades y superiores en población como Reino Unido (4367600), Italia (4235100) o Francia (3769000).

Por otra parte, en lo referente a cifras porcentuales, si exceptuamos algunos países de pequeño tamaño, y singulares por sus características sociodemográficas, como es el ca-

so de Luxemburgo, Chipre o las Repúblicas Bálticas de Estonia y Letonia, España se sitúa de manera clara en el primer lugar entre los Estados miembros de la Unión Europea en cuanto a número de extranjeros respecto a la población total. Así, con una tasa del 12.3% de extranjeros, supera a países de mayor tamaño como Alemania (8.7%), Reino Unido (7.0%), Italia (7.0%) o Francia (5.8%); y también a otros de tamaño medio, usuales receptores de inmigración, como Austria (10.5%), Bélgica (9.7%), Suecia (6.3%) u Holanda (3.9%).²

En todo caso, lo que resulta realmente diferenciador frente a cualquiera de estos países, es el vertiginoso incremento de este colectivo que ha sextuplicado su presencia desde el año 2000, convirtiendo a España desde esa fecha en el mayor receptor de inmigrantes de toda la Unión Europea (Eurostat, 2011b, 2011c). Es cierto que el fenómeno no ha afectado de igual modo a los diferentes territorios que conforman el Estado, y Cataluña con 1183907 extranjeros empadronados, un 15.6% de su población, es la Comunidad Autónoma que acoge el mayor número de recién llegados (Instituto Nacional de Estadística, 2012). Pero, además de Cataluña, otras Comunidades bilingües se han visto notablemente afectadas por el impacto del fenómeno, de manera especial las ubicadas en el arco mediterráneo y el eje del Ebro.

Como es lógico, a consecuencia de los procesos de reagrupamiento familiar, y también a otros factores en absoluto desdeñables como son los nacimientos en la sociedad de destino o los desplazamientos por causas bélicas o políticas

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:

Ángel Huguet. Universitat de Lleida - Departament de Pedagogia i Psicologia. Avinguda de l'Estudi General, 4. 25001 Lleida (España).
E-mail: huguet@pip.udl.cat

¹ Ciertamente, en el contexto de crisis económica actual, la emigración de españoles al extranjero está adquiriendo de nuevo cierto relieve, si bien a diferencia de las décadas que siguieron a la guerra civil se trata mayormente de jóvenes titulados universitarios que buscan las oportunidades que no encuentran en nuestro país. En todo caso, los índices de inmigrantes en España siguen manteniéndose más o menos estables (Instituto Nacional de Estadística, 2012).

(Vertovec, 2007), la escuela no ha sido ajena al cambio social experimentado por nuestro país (Defensor del Pueblo, 2003). En la última década, y en lo que respecta a la enseñanza no universitaria en el conjunto del Estado, se ha pasado de 141916 alumnos y alumnas de origen inmigrante, durante el curso 2000/2001, a 770384, durante el 2010/2011, representando un 9.5% del total de alumnado (Ministerio de Educación, 2011). Pero, al igual que sucedía con la población en general, Cataluña se ve especialmente comprometida, ya que escolariza a más del 20% de dicho alumnado, lo que supone la presencia de más 150000 niños y niñas extranjeros en las aulas catalanas (Departament d'Educació, 2010).

De hecho, en Cataluña, el factor que más influencia ha ejercido sobre la demografía educativa en los últimos años ha sido el imparable aumento de la población escolar de origen inmigrante, y en cuanto a nuevos retos, si bien "... la reforma comprensiva intentó incrementar la diversidad social interna en los centros escolares, la inmigración ha incrementado la diversidad en el sistema poniendo a prueba todos los mecanismos para gestionar esta diversidad" (Ferrer, 2009: 69).

En este sentido, el análisis de los resultados de los diferentes Informes PISA evidencia el largo camino por recorrer que resta tanto a España como a Cataluña (Ministerio de Educación, 2010). Así, a partir de una reelaboración de los datos presentados en PISA 2006 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007) para algunos de los países más significativos del mundo occidental, y tomando como referencia al alumnado no-nativo con menos de 3 años de estancia en el país de acogida, Ferrer (2009) concluye que la puntuación media en Ciencias de este alumnado en Cataluña es la más baja de todos los países revisados. Además, considerando las diferencias de puntuaciones entre nativos y no-nativos en cada país como medida de la desigualdad existente, Cataluña se sitúa en el grupo donde se detectan las mayores desigualdades, por encima del conjunto de España y de la mayor parte de los países de nuestro entorno.

En este contexto, debemos considerar que un número muy significativo de los recién llegados a nuestro país se incorpora a las aulas con un conocimiento lingüístico previo escaso o nulo de la lengua de instrucción (L2). Y si esto es cierto en territorios, como es el caso de Madrid o La Rioja, donde la única lengua oficial goza de un amplio reconocimiento internacional, todavía lo es más en sociedades como las de Cataluña o del País Vasco, donde gran parte de la enseñanza se vehicula a través de lenguas minoritarias de impacto muy limitado fuera de sus fronteras.

Los casos citados, Cataluña y País Vasco, resultan de especial interés ya que ambas Comunidades optaron a partir de los años 80 por sistemas educativos organizados bajo los presupuestos de la educación bilingüe, en los que los programas de inmersión lingüística adquirieron especial relevancia. Dichos programas se han revelado claves en el proceso de recuperación de sus respectivas lenguas (catalán y euske-

ra), consiguiendo al mismo tiempo mantener buenos niveles de conocimiento de lengua castellana en los escolares, y sin perjuicio del desarrollo de otras habilidades curriculares consideradas básicas (Huguet, 2007; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008). Todo ello es relevante en tanto que tras las exitosas experiencias vasca y catalana, en las que los programas bilingües de inmersión lingüística dirigidos a niños y niñas de lengua familiar castellana fueron fundamentales, se halla la propuesta de implementación de este tipo de programas a la escolarización de los recién llegados que, de manera más o menos explícita, se ha venido realizando desde determinados sectores educativos.

Pero tal propuesta encierra la confusión de considerar que todos los programas de cambio de lengua hogar-escuela que escolarizan al alumnado en una L2 coinciden en su diseño y condiciones didácticas, sin establecer la clara diferenciación existente entre programas de inmersión y programas de submersión lingüística (Skutnabb-Kangas, 1990; Arnau, 1992; Ruiz-Bikandi, 2006). De hecho, mientras los primeros destacan por una eficacia corroborada por la investigación desde hace décadas (Lambert, 1974a; Laurén, 1994), los segundos suelen derivar en problemas académicos y lingüísticos para el escolar (Hernández-Chávez, 1984; Huguet, Vila y Llurda, 2000).

Inciendiando en esta cuestión, Serra y Vila (2005), Vila, Siqués y Roig (2006) o Serra (2010) señalan algunas de las condiciones fundamentales que deben reunir los programas de inmersión: desconocimiento de la L2 por parte de los escolares, profesorado bilingüe y bien entrenado con buen conocimiento tanto de la L2 como de la lengua del alumnado (L1), participación voluntaria de las familias en el programa, etc. En buena lógica, todo ello revierte en la generación de actitudes positivas hacia la L2 que, como es sabido, fundamentan el aprendizaje de cualquier nueva lengua (Gardner y Clément, 1990; Baker, 1992; Huguet, 2006).

Llegados a este punto, conviene recordar que las condiciones didácticas anteriores se hallan en la base de los excelentes resultados de los programas de inmersión iniciados en Canadá por Lambert y colaboradores a mediados de los 60 (Lambert, 1974b). Pero también que su no-cumplimiento, cuando la escolarización produce un cambio de lengua hogar-escuela, se traduce en lo que se ha denominado programas de submersión. Una situación que acostumbra a darse tanto en escolares inmigrantes (p. e.: hablantes de lenguas africanas en Europa o del español en los Estados Unidos) como en los pertenecientes a minorías étnicas o lingüísticas (p. e.: indígenas en algunos países de América o ciertos grupos lingüísticos minoritarios en Europa), y que suele comportar un alto riesgo de fracaso académico (Licón Khisty, 1992; Cummins, 1996, 2000).

Subrayando esta diferenciación, como queda reflejado en la Tabla 1, Arnau (1992) contrasta de manera esquemática las características fundamentales de ambas propuestas.

Tabla 1. Comparación de los programas de submersión y de inmersión.

SUBMERSION	INMERSION
<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorios • Baja motivación • Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción • Profesores monolingües que no conocen la L1 de los escolares • Input en L2 no adaptado • Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como deficiencias de aprendizaje • L1 de los escolares considerada como inapropiada • Los escolares no pueden hablar en la escuela su propia lengua • No se enseña la L1 • Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2 	<ul style="list-style-type: none"> • Optativos • Alta motivación • Los hablantes desconocen la lengua de instrucción. • Profesores bilingües y bien entrenados • Input en L2 adaptado • Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como proceso natural de aprendizaje • L1 de los escolares considerada apropiada • Los escolares hablan su lengua en la escuela • Se enseña “la” y “en” la L1 • Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2

Fuente: Arnau (1992)

Otros autores han profundizado en esta cuestión (Skutnabb-Kangas, 1990; Ruiz-Bikandi, 2006), y aunque tanto en uno como en otro caso podamos hablar de “programas en L2”, factores de naturaleza organizativa, didáctica y actitudinal mediatizan las interacciones docente-discente y se traducen en prácticas educativas totalmente divergentes; afectando incluso a la concepción de la lengua como vehículo mediador de las actividades escolares o, exclusivamente, como objeto de conocimiento en sí mismo.

Coherente con todo ello son los objetivos socioculturales perseguidos: mientras a través de los programas de inmersión se pretende el bilingüismo y el biculturalismo en los escolares de lengua y cultura mayoritaria, en los programas de submersión la meta final es la asimilación al grupo dominante mediante la pérdida de la lengua y cultura propias (Arnau, 1992).

Aunque no es este el lugar para desarrollar adecuadamente los constructos teóricos de carácter psicolingüístico y cognitivo que justifican las consecuencias opuestas de los programas de inmersión y de submersión, baste decir que en múltiples ocasiones el dominio que se posee de la L2 sólo permite emplearla en situaciones de comunicación interpersonal muy contextualizadas en las que es posible negociar el sentido. Por el contrario, su uso queda fuertemente limitado en situaciones colectivas o en actividades académicamente exigentes y descontextualizadas en las que se requiere un buen conocimiento formal de la lengua; implicaciones todas ellas que intuye y desarrolla perfectamente Cummins (1981a) al establecer la diferenciación entre niveles de uso del lenguaje BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Evidentemente, para que los escolares lleguen a desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje en situaciones descontextualizadas, que requieren una alta participación cognitiva, el único camino es aprender a usarlo en situaciones comunicativas muy contextualizadas (Wells, 1981; Bruner, 1983, 1986), lo cual resulta especialmente significativo cuando se trata de modelos educativos que comportan la enseñanza mediante una lengua diferente a la L1 del aprendiz.

Desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia

Tras la anterior revisión teórico-conceptual, que aunque breve justifica a nuestro entender algunas de las dificultades que encuentran los escolares de origen inmigrante en su acceso a la lengua de la escuela, lo que revierte en fuertes implicaciones curriculares y académicas, pasaremos a citar algunos estudios concretos de entre los todavía escasos trabajos desarrollados hasta el momento en España, poniendo especial énfasis en el caso catalán. Como se ha indicado al comienzo, presentaremos tanto investigaciones centradas en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la lengua de la escuela, como en el análisis de los procesos de interdependencia lingüística.

Hemos señalado que la llegada de inmigrantes a nuestro país es algo relativamente reciente y, tal vez como consecuencia de ello, hasta hace bien poco tiempo el interés por su adaptación a nuestro sistema educativo era algo poco común. Por el contrario, en otros países occidentales con una larga tradición en la recepción de inmigrantes existe suficiente base empírica para aseverar que las dificultades en la adquisición de la lengua de la escuela y el fracaso escolar se ceban de manera especial en este colectivo. En concreto, a partir de un trabajo realizado hace treinta años en Canadá con escolares inmigrantes cuya lengua de origen no era el inglés, Cummins (1981b) concluye que se precisan entre 5 y 7 años para acercarse a un nivel académico de esa lengua equivalente al de sus iguales anglófonos. Tras 3 años de estancia en el país, todavía se detectaba una desviación típica por debajo en las puntuaciones obtenidas, a pesar de que ya disponían de una relativa fluidez en sus destrezas conversacionales. Y pasados 5 años, se mantenía un desfase de media desviación típica en el dominio académico del inglés.

Desafortunadamente, expectativas equivalentes se han visto confirmadas en diversos países desarrollados (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997; Gándara, 1999 o Hakuta, Butler y Witt, 2000 entre otros). El análisis de estas investigaciones, y otras similares, llevó a Cummins (2000) a expresarse en los siguientes términos:

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, 2000, p. 34)

Por lo que a España respecta, hoy por hoy disponemos de una cierta base para pensar que las cosas no son muy diferentes de lo visto con relación a otros países de mayor tradición en estudios sobre lengua, escuela e inmigración. En concreto, aunque todavía escasos, existen algunos trabajos que se han interesado por el proceso de adquisición de la lengua de la escuela por parte de alumnos y alumnas inmigrantes². Entre los desarrollados en contextos escolares monolingües destacaremos los de Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), en Madrid, y de Navarro y Huguet (2005), en Aragón.

El primero de ellos es una investigación llevada a cabo con escolares de 3º a 6º de Educación Primaria de diferentes nacionalidades de origen y escolarizados en centros de enseñanza monolingües de la Comunidad de Madrid. Basándose en las percepciones del profesorado, los autores concluyen que existen dos niveles bien diferenciados en el ritmo de aprendizaje del castellano: mientras las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquieren rápidamente (entre 2½ y 4 meses), las dificultades más frecuentes se observan en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano (entre 1 y 3 años, respectivamente). Por otra parte, si bien esta prospección parece demasiado optimista si la comparamos con las conclusiones derivadas de trabajos más cuantitativos realizados fuera de España a los que antes nos hemos referido, se destaca que para superar las dificultades que se producen en este segundo nivel de lenguaje más formal, es necesaria una colaboración mucho mayor entre los tutores de aula y el profesorado de apoyo (Díaz-Aguado et al., 1996).

Más acordes con los datos provenientes del ámbito anglosajón son los aportados por Navarro y Huguet (2005). El estudio implicó a todos los centros educativos que en la provincia de Huesca escolarizaban alumnado inmigrante en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, el grupo de inmigrantes estaba formado por 49 escolares (9 africanos, mayormente del Magreb, 20 americanos, casi todos ellos sudamericanos, y 20 europeos, fundamentalmente de la Europa del Este), que hablaban doce lenguas diferentes. A todos ellos se les aplicó una prueba de conocimiento de la lengua castellana cuyos resultados fueron

contrastados con los obtenidos por otro grupo de 44 alumnos y alumnas autóctonos provenientes de dos centros de la misma provincia de características similares.

Dicha prueba analiza los siguientes aspectos: Comprensión Oral, Morfosintaxis, Ortografía, Comprensión Escrita, Expresión Escrita, Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis, Expresión Oral Organización de la Información, Fonética, Lectura Corrección Lectora, Lectura Entonación. Al final se obtienen dos puntuaciones globales: PG1 y PG2, basadas en una escala de 0 a 100. El primer índice aparece a partir de las cinco primeras subpruebas que son escritas, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más el resto que son orales).

Los resultados más importantes del estudio que aquí nos interesa destacar son:

- La comparación del conocimiento lingüístico de los escolares inmigrantes (considerados en su conjunto e incluyendo por tanto a los hablantes de variedades americanas del español) respecto a los autóctonos mostró diferencias significativas a favor de los autóctonos en todas las áreas analizadas, lo que se tradujo en puntuaciones medias distantes en casi 20 puntos, tanto en los índices PG1 como PG2.
- Se observaron importantes relaciones entre nivel de conocimiento lingüístico y el tiempo de estancia en nuestro país, siempre a favor de quienes llevaban mayor tiempo entre nosotros (aspecto que retomaremos más adelante).
- Asimismo, quienes habían llegado a España con una edad inferior (menos de diez años), tenían mejores puntuaciones que quienes llegaron después de esa edad.
- Finalmente, el hecho de tener el español como L1 (es decir, utilizar variantes americanas de esa lengua, como sucede en el caso de los escolares provenientes de gran parte de Hispanoamérica) no garantizaba niveles equivalentes al de los autóctonos en el conocimiento del castellano utilizado en nuestras escuelas.

Por su parte, entre los estudios desarrollados en contextos escolares bilingües debemos señalar los de Maruny y Molina (2000) y Navarro y Huguet (2010), ambos en Cataluña.

El primero de ellos, realizado en la comarca del Baix Empordà (Girona), da a conocer los resultados sobre conocimiento del catalán y competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí desde 3º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra, formada por 49 alumnos y alumnas, estaba dividida en tres grupos en función del tiempo de estancia en Cataluña (menos de 18 meses, 18 a 36 meses y más de 36 meses), garantizando dos escolares por cada grupo y nivel escolar, e intentando el equilibrio entre niños-niñas, así como en relación a su L1 (árabe-bereber) y a sus capacidades cognitivas.

En la investigación se tuvieron en cuenta diferentes aspectos de la competencia lingüística: fonológica, léxica, morfosintáctica, discursiva, lectura y escritura; y para la obten-

² Para una revisión más profunda de un buen número de estos estudios véase Huguet y Navarro (2006).

ción de datos se diseñó una situación de entrevista de tipo semiabierto y flexible.

Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida. En concreto, los autores indican una serie de etapas en la adquisición del catalán por parte de los alumnos marroquíes de la muestra, que se pueden resumir como sigue (Maruny y Molina, 2000):

- Un primer momento de adquisición de comprensión básica y una posibilidad rudimentaria de expresión, que se extendería alrededor del primer año de estancia.
- Un segundo período, centrado en la adquisición de competencia en la conversación cotidiana y en la expresión sencilla de determinados tipos de discurso (narraciones, informaciones concretas, normas muy elementales de argumentación), que se extendería hasta los 30 o 36 meses de escolarización.
- Una tercera etapa en la que se consolidaría la conversación y se adquirirían habilidades de lectura y comprensión de sencillos textos narrativos e informativos. Esta etapa se extendería hasta los 5 años de escolarización, aproximadamente.
- Una última etapa de adquisición de competencia comunicativa en toda clase de discursos orales y de competencia para el estudio (escritura, textos expositivos, etc.), a partir de los 5 años de escolarización en el país.

De un corte más cuantitativo es el trabajo de Navarro y Huguet (2010). Dicho estudio se desarrolló a partir de una muestra de 121 niños y niñas que cursaban 2º de Educación Secundaria Obligatoria en un centro de Cataluña (93 autóctonos y 28 inmigrantes). Todos ellos fueron evaluados en su competencia en las lenguas castellana y catalana mediante dos pruebas construidas de forma paralela y que seguían la misma estructura presentada para la investigación de Navarro y Huguet (2005). La lengua familiar de los autóctonos era el catalán (73.12%), el castellano (15.05%) y ambas (11.83%); y en el caso de los inmigrantes el rumano (28.57%), el ucraniano (21.43%), el búlgaro (17.86%), el árabe (14.29%), el quechua-castellano (7.14%), el portugués (7.14%) y el wolof (3.57%), siendo estas lenguas las usualmente habladas en el entorno familiar. Sus resultados son concluyentes: en ambas lenguas los escolares inmigrantes obtienen puntuaciones notablemente inferiores para todas las áreas analizadas e índices derivados, mostrándose significativas todas las diferencias analizadas.

Más todavía, al controlar el tiempo de estancia en nuestro país (menos de 3 años y más de 3 años), fue posible adscribir a cada sujeto a una de estas categorías. De este modo, los resultados obtenidos apuntaban en qué medida el proceso de adquisición de las lenguas de la escuela es largo y complejo. Concretamente, tomando como referencia la muestra de escolares autóctonos, y aún considerando solo aquellos inmigrantes que llevaban más de 3 años de estancia en Cataluña, las diferencias respecto al castellano superaban las 1.5 desviaciones típicas a favor de los autóctonos,

alcanzando las 2 desviaciones típicas en el caso del catalán (Huguet, Chireac, Navarro y Sansó, 2011).

Contra lo que algunos pudiesen pensar, la lentitud y complejidad del proceso no son exclusivas de los contextos escolares bilingües ni responden a la singularidad lingüística catalana. Cuando nos referimos a un contexto escolar monolingüe, a partir de la investigación de Navarro y Huguet (2005), los resultados se repiten de manera casi mimética. Así, procediendo del mismo modo que en el caso anterior, se controló el tiempo de estancia en nuestro país (más de 3 años, de 4 a 6 años y más de 6 años), adscribiendo a cada sujeto a una de estas categorías. Nuevamente, los resultados obtenidos indican que la adquisición de la lengua de la escuela es un proceso largo y complejo, del que no queda excluido incluso aquél alumnado cuya lengua L1 coincide con variantes hispanoamericanas del castellano. En concreto, entre aquellos niños y niñas inmigrantes cuyo tiempo de estancia era menor de tres años, se observaban diferencias altamente significativas y favorables a quienes tenían como L1 el castellano. Estas diferencias dejaban de ser significativas cuando se comparaban los grupos con un tiempo de estancia entre tres y seis años, aunque las puntuaciones seguían favoreciendo a quienes partían del castellano como L1. Finalmente, las puntuaciones se igualaban en ambos subgrupos a partir de los seis años de estancia, pero lo más sorprendente era que a pesar del largo período de escolarización en nuestro país acumulado por estos alumnos, todavía existían diferencias significativas de conocimiento de la lengua castellana con relación a sus pares autóctonos (Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2012).

De todo ello, podemos concluir señalando que el conocimiento acumulado sobre el tema nos muestra hasta qué punto el tiempo de estancia en el país de acogida resulta absolutamente relevante con relación a las habilidades lingüísticas desarrolladas por los escolares inmigrantes³, aspecto que debiera tener importantes repercusiones en el tratamiento educativo que recibe este tipo de alumnado. Con toda probabilidad, el análisis de los procesos de interdependencia y transferencia entre lenguas pueda ayudarnos a concretar esta cuestión en mayor medida.

Como es sabido, probablemente, el instrumento teórico más relevante de que disponemos para explicar las conclusiones anteriores, y al mismo tiempo el presupuesto conceptual sobre el que se sustentan los modelos de educación bilingüe adoptados en Cataluña o el País Vasco, sea la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, formulada y elaborada por Jim Cummins entre finales de los 70 y comienzos de los 80 del siglo pasado (Cummins, 1979). Dicha Hipótesis plantea la idea de que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una determinada lengua (L_x) pueden ser transferidas a otra (L_y) siempre que se den ciertas condiciones: 1) adecuada exposición a la L_y , bien en la escuela o bien en el entorno, y 2) motivación para aprender la L_y .

³ Un reciente estudio sobre el mismo tópico confirma nuevamente dicha apreciación (Navarro, Huguet, Sansó y Chireac, 2012)

En el caso concreto de Cataluña, esto implicaría que la instrucción en lengua catalana, que permitiría desarrollar habilidades de lectura y escritura en esta lengua, no solo fomentaría el impulso de habilidades en catalán, sino que al mismo tiempo posibilitaría una competencia conceptual y lingüística más profunda e íntimamente ligada al desarrollo del castellano, lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento curricular específico. Evidentemente, ello implica la existencia de una competencia cognitivo-académica subyacente y común a todas las lenguas que hace posible la transferencia (*Common Underlying Proficiency – CUP*), a pesar de que aspectos superficiales de la lengua, como la pronunciación o la fluidez, permanezcan separados. Es decir, esa competencia lingüística general no se referiría a aquello que de manera común se suele considerar específicamente lingüístico, formas o reglas concretas, sino que se relacionaría con aspectos generales que gobiernan el uso del lenguaje.

Tal planteamiento ha sido representado a través del denominado modelo del “doble iceberg” (Cummins, 1984, 1996), subrayando así hasta qué punto la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia que subyace tras ambas lenguas. La Figura 1 nos muestra dicho modelo.

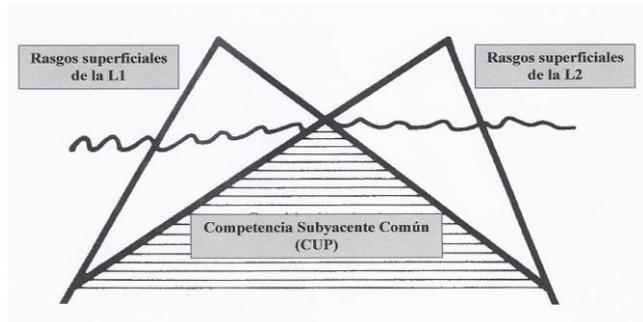


Figura 1: Interdependencia lingüística en bilingües (modelo del “doble iceberg”)

Fuente: Baker y Hornberger (2001)

De este modo, si partimos del hecho de que el lenguaje se adquiere usándolo en contextos sociales (Wells, 1981; Bruner, 1983) y de que existen unas reglas generales que gobiernan su uso, pero que no son patrimonio exclusivo de ninguna lengua en concreto, el avance en su dominio por parte del alumnado se hará en la medida que más y mejor conozca una lengua cualquiera. Consecuentemente, cuando un escolar asiste a una escuela en la que la lengua de la enseñanza no coincide con su L1, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), además de conseguir dicho objetivo, logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho escolar pueda utilizar también su L1 en el medio social y/o familiar, ya que entonces podrá también transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa. En otras palabras, por lo que se refiere al dominio del uso del lenguaje, el desarrollo en una lengua es solidario con el de la otra siempre y cuando los diversos contextos en

los que estén presentes promuevan su desarrollo. Resulta obvio decir que una actitud social favorable hacia dichas lenguas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (Gardner y Clément, 1990; Baker, 1992; Huguet, 2006).

Lo expuesto en el párrafo anterior, parece independientemente incluso de que se trate de lenguas próximas o muy alejadas entre sí. En el primer caso, la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales, mientras que en el de lenguas tipológicamente más diferentes consistirá prioritariamente en elementos cognitivos y conceptuales, como por ejemplo sucede entre el inglés y el japonés (Cummins et al., 1984) o el español y el náhuatl (Francis, 2000). De hecho, dependiendo de la situación sociolingüística, y siguiendo a Cummins (2005), se pueden producir cinco tipos diferentes de transferencia:

- Transferencia de elementos conceptuales.
- Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas.
- Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua.
- Transferencia de elementos lingüísticos específicos.
- Transferencia de la conciencia fonológica, es decir, del conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

Resulta difícil hacer aquí un recorrido por los múltiples trabajos que a nivel internacional han corroborado la validez empírica de la propuesta⁴, para lo que se puede consultar a Baker y Hornberger (2001) o al propio Cummins (1996, 2000, 2005). De hecho, el autor indica que los conceptos de interdependencia y de transferencia implicados en su Hipótesis se han visto avalados por investigaciones de tipo diverso: a) los estudios sobre los resultados de la educación bilingüe; b) los estudios que relacionan la edad de llegada de los escolares inmigrantes y la adquisición de una L2; c) los estudios que relacionan el uso de las lenguas en el hogar y el éxito académico; d) los estudios sobre las relaciones entre la competencia en L1 y L2; y e) los estudios experimentales sobre procesamiento de la información en bilingües (Cummins, 1981a).

También en Cataluña, a lo largo de los años 90, se llevaron a cabo numerosas investigaciones que, al mismo tiempo que evaluaban los primeros resultados de la implementación de programas de educación bilingüe, testaban el valor predictivo de la citada Hipótesis (véase, por ejemplo, Vila, 1995).

Pero, como ya hemos señalado, a diferencia de los años 80 y 90, en la actualidad la variedad lingüística de las escuelas catalanas no queda limitada a catalanohablantes y castellano-hablantes, aspecto que facilitaba enormemente el diseño de los programas de educación bilingüe al promover modelos en L1 para los primeros (mantenimiento) y en L2 para los segundos (inmersión).

⁴ Incluso aproximándola a perspectivas modulares de la mente (Francis, 2008).

Hoy por hoy la tipología lingüística de las aulas dista mucho de la uniformidad de hace escasos años y, en estas condiciones, en el caso de los escolares provenientes de la inmigración los requerimientos teóricos de los programas de inmersión lingüística son difícilmente alcanzables: homogeneidad lingüística del alumnado, voluntariedad de las familias, profesorado bilingüe, etc. Lo mismo podemos decir de la pretensión de establecer programas de mantenimiento de la lengua familiar para el conjunto de los recién llegados; por un lado porque como hemos visto el crecimiento del número de lenguas es espectacular, lo que impide disponer de profesorado competente en la mayoría de ellas, pero también porque muchas de estas lenguas no están normativizadas, lo que dificulta su uso como lenguas de enseñanza y aprendizaje (Vila, 2006). Estos condicionamientos hacen que sea irrelevante continuar la discusión por esta vía, pero lo que es importante de partida es un necesario cambio de actitudes hacia estas nuevas lenguas y culturas (León, Felipe y Gómez, 2010) aspecto básico y subyacente a la propia fundamentación de la educación bilingüe (Gardner y Clément, 1990; Baker, 1992; Huguet, 2006).

En cualquier caso, ahora nos interesa ejemplificar con investigaciones realizadas en contextos escolares bilingües algunos estudios realizados en España sobre la Hipótesis de Interdependencia Lingüística y sus implicaciones para una escuela multilingüe. Si antes hemos referido la escasez de estudios centrados en el análisis de las competencias lingüísticas de los escolares inmigrantes, más difícil es encontrar trabajos que profundicen en esta cuestión. Entre ellos solo hemos podido localizar los llevados a cabo por Huguet (2008) y Oller (2008), ambos realizados en Cataluña.

Respecto al primero de ellos, Huguet (2008), señalar que la muestra y pruebas utilizadas fueron las mismas que en Navarro y Huguet (2010), lo que se traduce en una explotación de esos mismos datos. En cualquier caso, se profundiza además en las posibilidades explicativas, y limitaciones, que nos brinda la Hipótesis de Interdependencia Lingüística a la hora de comprender los mecanismos implicados en la adquisición de nuevas lenguas por parte de los escolares inmigrantes en contextos multilingües. Más concretamente, el análisis realizado parece indicarnos que los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se producen, pero determinadas habilidades lingüísticas serían más susceptibles de ser transferidas que otras (precisamente aquellas que se hallan situadas en un nivel más profundo de la competencia lingüística, frente a las que se ubican en un nivel más superficial).

Por lo que al trabajo de Oller (2008) se refiere, se desarrolló a partir de una muestra de 1141 alumnos de 12 años, y de diferentes centros escolares, que seguían el último curso de la Educación Primaria (626 autóctonos y 515 inmigrantes). Las lenguas presentes entre los inmigrantes se aproximaban a 30, y todos ellos fueron evaluados en su conocimiento de catalán y de castellano. Además, se controlaron aspectos como: L1, tiempo de estancia en Cataluña, nivel educativo y la situación socioprofesional de la familia, con-

texto sociolingüístico, concentración de alumnado extranjero por aula, entre otros. A partir del análisis de diversas habilidades lingüísticas, y del efecto de las variables antes citadas, se perseguía asimismo investigar el establecimiento de relaciones de interdependencia lingüística. En tal sentido, se concluía que el conocimiento del catalán y de la L1 se retroalimentaba desde la consideración de que gran parte de los escolares inmigrantes ya había desarrollado previamente desde su lengua habilidades cognitivo-académicas, lo que daba pie a pensar que las podía transferir hacia el catalán si desde el contexto social y escolar desarrollaban habilidades lingüísticas conversacionales en esta lengua. Consecuentemente, se concluye que la L1 es un factor influyente en el proceso de adquisición de la lengua escolar, y que media en el establecimiento de relaciones de interdependencia, expresando su influencia de manera distinta en función de las habilidades lingüísticas implicadas y del contexto sociolingüístico.

Un análisis posterior de estos mismos datos (Oller y Vila, 2011), circunscrito a los escolares inmigrantes de la anterior muestra cuya L1 era el castellano (221 sujetos), el rumano (44 sujetos) y el árabe (131 sujetos), y tomando como referencia la revisión de investigaciones sobre los resultados educativos de los escolares aprendices del inglés como L2 en los Estados Unidos (Genesee, Lindholm-Ready, Saunders y Christian, 2005, 2006), estableció que las relaciones de interdependencia y transferencia catalán-castellano, y viceversa, se dan tanto entre L1 y L2, para el caso de los hispanohablantes, como entre L2 y L3, para los escolares de lengua rumana y árabe. No obstante, dichas relaciones no afectarían en igual medida a las habilidades cognitivo-académicas, más vinculadas a la lengua escrita, que a las conversacionales, más ligadas a la lengua oral, y sería entre las primeras donde fundamentalmente se detectaría la transferencia. Pero además, tanto unas como otras, quedarían moduladas por el entorno sociolingüístico, el tiempo de estancia, y la lengua familiar. De manera más concreta, a partir de la relevancia de su L1 en el contexto familiar y social, entre los hispanoamericanos se produciría de manera prioritaria una transferencia al catalán de habilidades en lectura y escritura ya desarrolladas en castellano, pero el proceso quedaría mucho más limitado en cuanto a las habilidades orales por falta de contextos de uso fuera de la escuela. Por el contrario, el hecho de que los escolares de lengua rumana suelen habitar en contextos donde la lengua catalana tiene una mayor presencia social frente al castellano, lleva a los autores a interpretar que ello favorece el desarrollo de buenos niveles orales de esa lengua, lo que revertiría asimismo en sus habilidades de lectura y escritura que podrían transferir al castellano. Finalmente, los escolares de lengua árabe son los que obtienen los resultados más bajos en catalán y en castellano al ser comparados con los otros grupos lingüísticos⁵, lo que se atribuye a diferencias de

⁵ Como resulta esperable tras la argumentación anterior, los escolares hispanoamericanos obtenían los mejores resultados en castellano y los rumanos en catalán. Este último dato es consistente con otros estudios desarrollados

nivel educativo de sus familias respecto a los otros colectivos analizados, además de cuestiones relativas a las escasas posibilidades de formalizar su L1 y usarla con propósitos académicos ya que la mayor parte de estos sujetos había llegado a Cataluña con las primeras oleadas migratorias de 2000 y era aquí donde habían cursado la mayor parte de su escolarización (por lo general, los escolares de lengua rumana llegaron a Cataluña mucho más tarde y habían sido escolarizados en su país de origen).

A manera de resumen, los autores concluyen diciendo que en el Sistema Educativo de Cataluña, cuya lengua de instrucción es el catalán y el castellano se enseña como asignatura durante dos horas semanales:

... se necesita un cierto dominio de lengua oral en catalán para que, de una parte, el alumnado que se escolariza tardíamente transfiera habilidades desde su propia lengua hacia el catalán y, a la vez, hacia el castellano o viceversa y, de la otra, para que el alumnado extranjero nacido en Cataluña progrese en las habilidades relacionadas con la lengua escrita desde el catalán y las transfiera al castellano o viceversa (Oller y Vila, 2011, p. 19).

Con tal afirmación, Oller y Vila (2011) mantienen una línea coherente con el marco de referencia utilizado, tanto en cuanto a destacar la relevancia del desarrollo de habilidades lingüísticas orales en la L2: "... Como en el desarrollo de la alfabetización en L1, un mínimo nivel de competencia oral en inglés es necesario para el desarrollo de la alfabetización en inglés (L2), y los niños con habilidades orales bien desarrolladas en inglés (L2) alcanzan un éxito mayor en lectura en inglés que los niños con habilidades menos desarrolladas" (Genesee et al., 2005, p. 370), como en el sentido de que las habilidades de lectura y escritura en L2 pueden tener lugar incluso si los escolares tienen limitadas sus habilidades orales en L2 pero disponen de habilidades bien desarrolladas en ciertos dominios de la L1: "... los resultados de los estudios sobre competencia oral en L2 y L1 indican que hay dos rutas para la alfabetización inicial en inglés (L2): una basada en las habilidades que han sido adquiridas en la L2, y otra basada en las habilidades que están relacionadas con la L1 en los casos de los aprendices de inglés que no disponen de habilidades en L2 bien desarrolladas" (Genesee et al., 2005, p. 371).

Discusión. Las prácticas educativas en las aulas multilingües

Retomando ahora los resultados de la investigación hasta aquí presentados, podemos adentrarnos en su discusión y plantear algunas cuestiones derivadas para la práctica educativa.

Para empezar es importante reflexionar de dónde venimos en cuanto a tradiciones en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Así, la "norma" de referencia ha sido el monolin-

güismo, y ello nos ha llevado a plantear como deseables los contextos homogéneos de aula respecto a la L1. La consecuencia ha sido una didáctica de la lengua muy rígida y diferenciando la enseñanza de la L1, la L2 o la lengua extranjera (Guasch, 2010).

Probablemente, dadas sus peculiaridades sociolingüísticas, en las Comunidades bilingües de España no ha sido exactamente así, pero hasta hace 30 años las discusiones se centraban de manera exclusiva en las dos lenguas presentes en el territorio (modelos de educación bilingüe a desarrollar, propuestas metodológicas más adecuadas, momento de introducir la lectoescritura y en qué lengua, cuáles eran las propuestas didácticas más adecuadas, cuál era el mejor momento para introducir la lengua extranjera, etc.).

Ante ello, hoy la inmigración se nos presenta como un reto y una oportunidad para reflexionar sobre la relación lengua-escuela (Serra, 2010). Frente a esta nueva situación, desde determinados sectores, se tiende a creer que los problemas lingüísticos solo afectan a los escolares de incorporación tardía o que los niños hispanoamericanos, al tener en su mayoría el castellano como lengua propia, se pueden equiparar a los castellanohablantes autóctonos de Comunidades bilingües como es el caso de Cataluña. Consecuentemente, los programas de inmersión lingüística se han visto como una salida. Pero esta suposición entraña graves problemas:

1. Las dos lenguas tradicionalmente presentes en las escuelas (catalán y castellano) han aumentado hasta más de 200 en Cataluña, y existen escuelas con 10-15, o aulas con 4-5.
2. Ello revierte en la imposibilidad, por ejemplo, de disponer de profesorado competente en un sinfín de lenguas, aspecto fundamental para el buen desarrollo de los programas de inmersión.
3. Para el caso de los hispanoamericanos, debemos considerar que las condiciones de escolarización no son las mismas de los castellanohablantes en la Cataluña de los 80. Sus actitudes hacia el catalán y el castellano difieren de las de la población autóctona castellanohablante de aquel momento, y los barrios (y las concentraciones escolares) donde viven y asisten a la escuela son multiculturales y plurilingües, y muy diferentes del monolingüismo castellano que presidía aquellos años. Esto hace que sea simplificación el comparar una y otra situación por el hecho de compartir igual condición lingüística.
4. Además, se tiende a pensar que la infancia extranjera es homogénea, olvidando sus diferencias culturales, étnicas, religiosas o, lo que puede ser más relevante, las condiciones de escolarización (nivel educativo alcanzado en su país, edad de llegada, expectativas educativas de las familias, etc). Todo ello se traduce en que, desde una perspectiva lingüística, aparezca en una misma aula una gran variedad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela: alumnos escolarizados en parvulario, en primaria, de incorporación tardía o recién llegados.

con alumnado de lengua rumana en Cataluña (Chireac, Serrat y Huguet, 2011).

En estas circunstancias, especialmente en Cataluña, los datos de que disponemos nos muestran que estos escolares (con todas las diferencias derivadas de las diversas casuísticas) obtienen resultados académicos significativamente más bajos que los autóctonos, y podría pensarse que ello se halla relacionado con la singular situación sociolingüística catalana o de otros territorios bilingües del Estado (donde los escolares inmigrantes deben adquirir dos lenguas al mismo tiempo), pero dichos resultados no son muy diferentes de los obtenidos en otros territorios monolingües o los correspondientes a Europa, Canadá o USA (Huguet y Navarro, 2006; Ministerio de Educación, 2010).

A partir de aquí, probablemente, deberíamos plantearnos:

- ¿nuestros Sistemas Educativos no han sido pensados para estos nuevos alumnos?
- ¿qué nos aporta la educación bilingüe y los programas de inmersión lingüística para afrontar este reto?

En tal sentido, creemos que vale la pena apelar aquí a la experiencia catalana en los más de veinte años de programas de inmersión lingüística primando una perspectiva comunicativa de la adquisición de la L2, lengua que con posterioridad habrá de vehicular la mayor parte de los contenidos académicos (Vila, 1998). El desconocimiento previo de dicha lengua por parte del alumnado obliga a centrar los esfuerzos iniciales en la comprensión y, consecuentemente, al uso de un lenguaje altamente contextualizado, de manera que los escolares puedan captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee.

A ello debemos añadir que la educación bilingüe (o plurilingüe) asume una concepción instrumental de las enseñanzas lingüísticas (Ribé, 1997; Koskensalo, Smeds, Kaikkonen y Kohonen, 2007), en la que se propone que la manera más efectiva de aprender una lengua es mediante su uso en relación a las cosas que se hacen en el Sistema Educativo. Dicho de otro modo, dado que la escuela es un contexto en el que se enseña y se aprende, enseñar y aprender mediante una lengua diferente a la del escolar no únicamente permite lograr los objetivos de la educación sino que también posibilita el dominio de la L2.

Pero, además, esa concepción instrumental de la enseñanza de la lengua presupone la asunción de otros tres principios fundamentales. En primer lugar, tratar adecuadamente las diversas lenguas presentes en el currículum de manera que se permita y propicie la transferencia de habilidades lingüísticas entre ellas (Huguet, 2009), y sin olvidar que desde una concepción constructivista del aprendizaje, los nuevos conocimientos se asientan sobre los anteriores, y los aprendices construimos nuestra L2 sobre lo que sabemos en la L1. Así, tendemos a establecer equivalencias entre lo que sabemos del verbo y la nueva lengua, el pronombre, sustantivo, etc (Chireac et al., 2011). En segundo lugar, tener presente no solo que estas lenguas pueden ser vehiculares de contenidos en las diferentes áreas curriculares, sino que, lo que aún es más importante, el proceso de enseñanza y de aprendizaje

de los diversos procedimientos lingüísticos (lengua oral, lectura, escritura, etc.) no debe recaer de forma exclusiva en las actividades específicas del área de lengua, debiéndose prever tareas relacionadas en el resto de áreas (Vila, 1993). Es decir, la responsabilidad del desarrollo lingüístico del alumnado no puede ser asignada a unos pocos especialistas, lo cual pone de relieve la necesidad de que exista un grado de consenso importante al respecto y un esfuerzo suplementario de coordinación entre todos los miembros del equipo docente. Por último, en tercer lugar, tomar conciencia de que cuando hablamos de transferencia, además de las lenguas que tienen presencia curricular, debemos considerar la L1 de los escolares cuando ésta no se encuentra entre ellas (Oller y Vila, 2011). En este sentido, es conocida la importancia que tienen las actitudes y la motivación en relación al aprendizaje de una nueva lengua (Gardner y Clément, 1990; Baker, 1992; Huguet, 2006), y difícilmente se favorecerán actitudes positivas hacia las lenguas de la escuela si no se parte del reconocimiento, respeto y valoración de todas y cada una de las lenguas que aportan los escolares, con independencia de que se trate de lenguas oficiales o no.

Así lo han confirmado estudios llevados a cabo en Cataluña (Bernaus, Moore y Cordeiro, 2008; Huguet, Janés y Chireac, 2008; Lapresta, Huguet y Janés, 2010), de los que se deduce además que quienes se sienten más valorados e integrados socialmente desarrollan actitudes más favorables hacia las lenguas catalana y castellana, aspecto que revierte sobre sus aprendizajes lingüísticos⁶. Dicho en otras palabras: una mayor integración social y una mejor percepción del "otro" redundan de manera positiva sobre las actitudes hacia las lenguas y su adquisición. De hecho, así lo muestran Vila et al. (2009) y Siqués, Perera y Vila (2012) en sendas investigaciones sobre las aulas de acogida para inmigrantes en Cataluña: el conocimiento del catalán y el grado de integración-adaptación escolar se hallan íntimamente relacionados. Todavía más, dado que el lenguaje se incorpora y adquiere todo su sentido en la interacción social, el traspaso de las habilidades generadas en el contexto escolar solo puede tener lugar si existe una cierta continuidad entre su uso en el contex-

⁶ En el estudio de Lapresta et al. (2010), basado en entrevistas en profundidad y análisis de los discursos, resulta especialmente interesante la posición adoptada por algunos participantes procedentes de Hispanoamérica, cuya L1 era el castellano, respecto al aprendizaje del catalán: desde su punto de vista, al ser su lengua propia el castellano, lengua oficial en Cataluña, y percibir su utilidad, consideran que ellos no precisan aprenderlo. Son los jóvenes de origen inmigrante con una L1 diferente al castellano los que deben hacerlo y, de hecho, declaran que éstos lo aprenden con más facilidad. Por otra parte, parece que se constata otro fenómeno común a la práctica totalidad del colectivo hispanoamericano de la muestra utilizada: a la vez que se manifiestan unas actitudes muy favorables respecto a la lengua castellana, se desarrollan actitudes menos favorables hacia la catalana, algo que también se observa en el colectivo magrebí estudiado, pero los anclajes de los discursos que sustentan dichas actitudes son sensiblemente diferentes. Mientras en los primeros el componente identitario construido desde el castellano adquiere un gran peso, en los segundos la dimensión instrumental de esa lengua y la escasa utilidad funcional del catalán resultan fundamentales. En cualquier caso, no debemos perder de vista que tanto el colectivo hispanoamericano como el magrebí son tan variados y heterogéneos como cualquier otro grupo humano.

to académico y el contexto social (Huguet, Chireac, Lapresta y Sansó, 2011), lo cual nos remite a los problemas evidenciados ante la dificultad de aumentar el uso social del catalán fuera de las aulas por parte de los escolares extranjeros (Galindo, 2008) y choca en multitud de ocasiones con las características sociolingüísticas de los barrios donde se aglutinan

los inmigrantes y las concentraciones escolares artificiales de las que huyen los autóctonos (Carbonell, 2005).

Agradecimientos.- El trabajo ha sido posible gracias a financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación - Subdirección General de Proyectos de Investigación, a través del proyecto de investigación nº EDU2009-08669EDUC.

Referencias

- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau; C. Comet; J. M. Serra e I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: Horsori.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. y Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernaus, M., Moore, E. y Cordeiro, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Nueva York, NY: Norton [Trad. Cast.: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986].
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre: equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Editorial La Catarata.
- Chireac, S.-M., Serrat, E. y Huguet, À. (2011). Procesos de transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas. Un estudio con escolares de lengua rumana en un contexto educativo bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 267-289.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-50). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.
- Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 15, 18-36.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters [Trad. Cast.: *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata, 2002].
- Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Coords.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D. y Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. En C. Rivera (Ed.), *Communicate competence approaches to language proficiency assessment: research and application* (pp. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Departament d'Educació (2010). *Dades de l'inici del curs 2010-2011*. Dossier de premsa. Barcelona: Generalitat de Catalunya [en línea] http://premsa.gencat.cat/pres_fs/vp/docs/2010/09/01/16/05/5a5c7f4e-594d-4796-8899-6904ffec3453.pdf [Consulta: 7 de marzo de 2011]
- Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado (Ed.), *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Eurostat (2011a). Foreign citizens made up 6.5% of the EU27 population in 2010. *News releases*, 105 [en línea] <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/11/105&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=es> [Consulta: 25 de abril de 2012]
- Eurostat (2011b). *Eurostat Yearbook. Population*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union [en línea] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/publications/eurostat_yearbook_2011 [Consulta: 25 de abril de 2012]
- Eurostat (2011c). *Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union [en línea] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-31-10-539 [Consulta: 25 de abril de 2012]
- Ferrer, F. (Dir.) (2009). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Editorial Mediterrània / Fundació Jaume Bofill.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.
- Francis, N. (2008). Modularity in bilingualism as an opportunity for cross-discipline discussion. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. 105-116). Nueva York, NY: Springer.
- Galindo, M. (2008). *Les llengües en joc, el joc entre llengües. L'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*. Lleida: Pagès editors.
- Gándara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Gardner, R. C. y Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. En H. Giles y W. P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and Social Psychology*. (pp. 495-517). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Genesee, F., Lindholm-Ready, K., Saunders, W. y Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363-385.
- Genesee, F., Lindholm-Ready, K., Saunders, W. y Christian, D. (Eds.) (2006). *Educating English language learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Guasch, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?*. Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Hernández-Chávez, E. (1984). The inadequacy of English immersion education as an educational approach for language minority students in the United States. En California Department of Education (Ed.), *Studies on Immersion Education: a collection for United States educators* (pp. 144-180). Sacramento, CA: Bilingual Bicultural Education Division - California Department of Education.
- Huguet, À. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, À. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), 70-86.

- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- Huguet, Á. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: Lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, Á., Chireac, S.-M., Lapresta, C. y Sansó, C. (2011). Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria. *ESE-Estudios sobre Educación*, 21, 119-137.
- Huguet, Á., Chireac, S.-M., Navarro, J.L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Huguet, Á., Janés, J. y Chireac, S.-M. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., Chireac, S.-M. y Sansó, C. (2012). Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain. *VIAL-International Journal of Applied Linguistics*, 9, 85-106.
- Huguet, Á., Lasagabaster, D. y Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. 225-235). Nueva York, NY: Springer.
- Huguet, Á., Vila, I. y Llorda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Instituto Nacional de Estadística (2012). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2012. Datos provisionales*. Notas de prensa. Madrid: INE [en línea] <http://www.ine.es/prensa/np710.pdf> [Consulta: 25 de abril de 2012]
- Koskensalo, A.; Smeds, J.; Kaikkonen, P. y Kohonen, V. (2007). *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Berlin: Lit Verlag.
- Lambert, W. E. (1974a). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1974b). A Canadian experiment in the development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 108-116.
- Lapresta, C., Huguet, Á. y Janés, C. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Laurén, Ch. (Ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.
- León, B., Felipe, E. y Gómez, T. (2010). Variables individuales que influyen en las actitudes hacia la inmigración en el ámbito escolar. *Anales de Psicología*, 26(2), 359-368.
- Licón Khisty, L. (1992). La creación de la desigualdad: problemas del idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos. En W. G. Secada; Fennema, E. y L. B. Adajian (Eds.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (pp. 297-315). Madrid: MEC/Morata.
- Maruny, I.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.
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio de Educación (2011). *Datos y cifras. Curso escolar 2011/2012*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC [en línea] <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html> [Consulta: 24 de marzo de 2012]
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado emigrante de 1º de ESO*. Un estudio empírico. Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L., Huguet, Á., Sansó, C. y Chireac, S.-M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la ESO en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28(2), 457-464.
- Oller, J. (2008). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Girona, Departamento de Psicología.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Ribé, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Serra, J. M. (2010). Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions. *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, 27-33.
- Serra, J. M. y Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Siqués, C., Perera, S. y Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. *Anales de Psicología*, 28(2), 444-456.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Language, literacy and minorities*. Londres: The Minority Rights Group.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024-1054.
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, 219-229.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Editorial Graó.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

(Artículo recibido: 23-5-2011, revisado: 25-04-2012, aceptado: 25-04-2012)