

# CREENCIAS Y CONOCIMIENTO ACERCA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE ALUMNADO INMIGRANTE. EL CASO DE LA PROVINCIA DE HUESCA<sup>1</sup>

José Luis Navarro Sierra\*

Ángel Huguet Canalis\*\*

Departamento de Pedagogía y Psicología  
Universidad de Lleida

## RESUMEN

*Ante la creciente incorporación de alumnado de origen inmigrante a nuestros centros educativos, y dada la práctica inexistencia de estudios empíricos que aborden esta nueva situación, entre el profesorado suelen primar ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas en torno al proceso de enseñar la lengua o lenguas de la sociedad de acogida a estos alumnos.*

*Nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico adquirido en castellano por parte de un grupo de alumnos y alumnas de 1º de ESO, ha analizado algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística.*

Ello, además de contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos, nos ha permitido formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

**Palabras clave:** *inmigración, escuela, competencia lingüística.*

---

\* jnavarro@pip.udl.es

\*\* huguet@pip.udl.es

1 Este artículo forma parte de un trabajo más amplio que ha obtenido el Segundo Premio (compartido) en la convocatoria de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa 2003, concedido por el CIDE.

## SUMMARY

*The growing incorporation of migrant children to our Educational System, and given the practical non-existence of empiric studies to approach this new situation, produce among teachers certain beliefs and previous ideas that condition the educational answers around the process of teaching the language or languages from the welcome society.*

*Our research, starting from the evaluation of the linguistic knowledge acquired in Spanish for a group of 1st. grade of Secondary School, has analysed some of the factors that determine their levels of linguistic competence.*

*It, besides contrasting some beliefs on the learning of the language of these between migrant students, has allowed us to formulate certain indications or suggestions to approach the question.*

*Key words: immigration, school, linguistic proficiency.*

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad se constata una presencia, cada vez más elevada, de alumnado de origen extranjero en los centros educativos. Y ello es consecuencia de la presencia de personas y familias que provienen de otros países, como consecuencia del fenómeno de migraciones globalizadas, diversificadas y en crecimiento (Fullana, Besalú y Vilà, 2003). Así, muchos centros educativos han llegado a ser ámbitos multilingües y multiculturales.

En este contexto, y por lo que a Aragón se refiere, la presencia de alumnos inmigrantes, con lenguas y culturas diversas, hace «chirriar» los mecanismos de una cuestión no asumida: la realidad de la existencia de dos lenguas autóctonas (el aragonés y el catalán) en clara posición de inferioridad con respecto al castellano mayoritario de la población. Nos encontramos, por tanto, en un marco multilingüe y multicultural en el que cabe afrontar estos «nuevos» problemas que, en realidad, responden a «viejos» retos.

En este sentido, nuestra experiencia acerca de estas realidades es la que ha motivado este estudio, es decir, el haber trabajado en entornos escolares donde se concentra alumnado de estas características, con diferentes culturas, lenguas, situaciones socioeconómicas precarias, etc. Un aspecto importante a contemplar en este contexto tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje donde la comunicación lingüística vehicula los contenidos escolares. Y esta cuestión es relevante porque las relaciones entre competencia lingüística y rendimiento escolar constituyen un marco teórico ampliamente corroborado (Huguet y González Riaño, 2002).

Enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Estos alumnos, al incorporarse en las escuelas e institutos, suelen desconocer la lengua o tienen un uso muy limitado de la misma. Ante ello, nos encontramos con determinadas creencias o ideas previas, tanto en la Administración educativa como en el profesorado, que sin análisis ni estudios previos determinan las respuestas educativas (Maruny y Molina, 2000).

De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños de origen inmigrante escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple «inmersión» en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos. En el mismo sentido, estas ideas operan a niveles no estrictamente lingüísticos y se plasman de tal manera que se tiende a creer que en estos casos los escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela.

En base a estas cuestiones, el propósito de nuestra investigación es analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante, en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y extraer algunos de los factores que determinan dicha competencia con la finalidad de aportar ideas, contrastar «creencias» o «ideas previas» y orientar actuaciones educativas; todo ello en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.

Con estas premisas, y antes de abordar el estudio empírico, en lo que sigue, plantearemos algunas breves consideraciones sobre las que se fundamenta nuestro trabajo: empezaremos refiriéndonos genéricamente al fenómeno de la inmigración, seguiremos analizando su relación con la institución escolar y, finalmente, trataremos sobre cómo se aborda el aprendizaje lingüístico en la escuela.

En esta línea, y primer lugar, hay que señalar que el fenómeno migratorio se ha producido en todas las épocas de la historia pero, en estos momentos, parece ser vivido como fuente y motivo de preocupación. No obstante, esta «inquietud» se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados «países subdesarrollados» o «en vías de desarrollo» (africanos, latinoamericanos, europeos del Este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción. En este caso, no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

Además, y aunque se atribuyen determinadas características a las personas que provienen de otros países, tenemos que señalar que no son personas muy distintas en sus conocimientos, creencias, aspiraciones y expectativas a nosotros mismos a pesar de que la «propaganda» oficial las coloque en las antípodas de nuestra sociedad y las haga pasar como personas tradicionales y arcaicas que se oponen a la modernidad de nuestra sociedad. Es cierto que entre las personas inmigrantes, al igual que entre las personas autóctonas, existen grupos que proclaman valores y creencias distantes del liberalismo, pero no es cierto que ello caracterice a las personas inmigrantes. Entre ellas, existe la misma diversidad que en la sociedad receptora o, en otras palabras, su diversidad no es únicamente étnica o lingüística, sino también de ideas, creencias y valores (Serra, en prensa).

Asimismo, se les relaciona con la delincuencia y la violencia, se afirma que gastan numerosos recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, etc. A pesar de ello, en estos momentos, se dispone de diferentes estudios y trabajos que ponen en cuestión estas creencias (Vila, 2003).

En segundo lugar, y por lo que respecta a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas crea, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero tiene la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema y las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos: presencia de mino-

rías étnicas (gitanos), inmigrados de otras regiones españolas, índices de fracaso escolar, doble red escolar, currículum poco representativo y escasamente funcional, relaciones de la escuela con la comunidad, cambios sociales, identidad de niños y jóvenes, etc.

El Sistema Educativo español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos «minoritarios», especialmente a través de la llamada educación compensatoria, pero ha habido también otros desarrollos legislativos y adecuaciones administrativas y pedagógicas ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad, y todo ello ha registrado un notable crecimiento a partir del aumento de la inmigración. No obstante, en muchas de las prácticas educativas subyace la *teoría del déficit* (Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Martín Rojo, 2003).

En este sentido, y por lo que respecta a la atención a la diversidad cultural y social, se han ido adoptando medidas educativas en relación al alumnado inmigrante, tanto en el ámbito europeo como en el español, pero se observa una cierta paradoja: al mismo tiempo que se enfatiza el hecho de tener que respetar las identidades culturales específicas, integrando al alumnado en los sistemas educativos, se apunta a que esta situación es un motivo potencial de resquebrajamiento y de conflicto.

En este marco procede citar las propuestas que se lanzan desde la denominada educación intercultural, en ocasiones con la denominada también como multicultural. Con este enfoque se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

No obstante, creemos que persiste una importante confusión entre las orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas: podemos hacer referencia al enfoque de la educación compensatoria y al de la educación intercultural. El primero pretende compensar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas; de esta manera se da por supuesta la «normalidad» del alumnado mayoritario y se trabaja sólo sobre los grupos «diferentes», a los que se percibe como débiles, carentes, necesitados de una acción suplementaria (compensadora) que los «eleve» al plano de normalidad deseado<sup>2</sup>. El otro enfoque, en cambio, parte de reconocer y aceptar la existencia de diferentes referencias culturales, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a todo el alumnado para que adquiera una sólida competencia cultural, en tanto capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo dicho anteriormente, parece claro que ambas formulaciones responden a criterios muy distintos; sin embargo, tanto en el actual discurso institucional como en las diferentes prácticas educativas, aparecen entremezcladas de forma poco esclarecedora.

Para completar esta perspectiva se han de señalar otros factores que se han de tener presentes en la escolarización del alumnado de origen inmigrante: el contexto sociocomunitario, la familia, el contexto escolar y el alumno (Fullana, Besalú y Vilà, 2003).

En tercer lugar, y por lo que hace referencia al tratamiento de la lengua en la escuela, debemos destacar que el enseñar a estos alumnos y alumnas de origen inmigrante a

---

2 Que se correspondería con la teoría del déficit, anteriormente señalada.

dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad, ya que, como es bien sabido, el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos.

En este contexto, hacemos referencia a las aportaciones del enfoque comunicativo. Otras aportaciones relevantes se recogen de las diferentes formulaciones y propuestas hechas desde la enseñanza de segundas lenguas y la educación bilingüe. Por lo que respecta a las segundas lenguas: *input* y *output* en la adquisición de L2; conceptos como interlengua, fosilización, transferencia, estrategias en la adquisición; el denominado período crítico, etc. (Serrat, 2002; Arnau, en prensa).

En cuanto a las aportaciones de la educación bilingüe dadas las confusiones que sobre el término se han generado, conviene precisar qué se entiende por ello. En este sentido, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), «Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos» (Siguan y Mackey, 1986: 62).

Entre las contribuciones hechas desde este ámbito hay que citar las referidas a los programas y modelos de educación bilingüe (Huguet, 2001), las formulaciones sobre bilingüismo aditivo y sustractivo (Lambert, 1974), hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979), hipótesis del umbral (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), etc., así como el desarrollo llevado a cabo por Cummins (2002), en torno a los niveles de competencia lingüística: uno llamado *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Asimismo, y desde una perspectiva general, la mayoría de estudios coinciden en identificar tres tipos de variables a la hora de determinar por qué la enseñanza en una segunda lengua puede conllevar mecanismos aditivos o sustractivos en el desarrollo lingüístico, académico y psicológico de los alumnos. Estas son: el estatus social de la lengua y cultura del hogar, el tipo de tratamiento pedagógico a través del cual se accede a la segunda lengua, así como las actitudes y motivaciones del alumnado en relación con la lengua de la escuela.

Otra de las cuestiones relevantes en nuestro trabajo tiene que ver con la lengua y el alumnado de origen inmigrante, con toda su bagaje de diversidad lingüística y cultural. En este caso, se requieren nuevas formas de enfrentar las relaciones entre lengua y escuela (Vila, 2000). Hay que indicar que el proceso de «inmersión lingüística» del alumnado de origen inmigrante tiene otras condiciones con respecto al proceso desarrollado con alumnado autóctono (como puede ser el caso de Cataluña): la condición de voluntariedad que han de manifestar las familias, el bilingüismo del profesorado, etc. Además, algunas de las lenguas que utilizan las familias extranjeras son ágrafas y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta estas observaciones el proceso de inmersión puede ser, en realidad, un procedimiento de submersión (Martín Rojo, 2003). Y su resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. En este sentido, hay algunas cuestiones relevantes que deberían estar presentes: la consideración de estos estudiantes como personas en

proceso de ser bilingües o multilingües y no como desconocedores de la lengua vehicular (el castellano, en la mayoría de las Comunidades Autónomas), la disponibilidad de profesorado formado en cuanto a lenguas y culturas diversas, la concepción de que la diferencia no es un déficit, la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, o la presencia en la práctica educativa de los conceptos anteriormente citados y aportados por la educación bilingüe.

Por todo ello, es importante que la escuela adopte estrategias, en la línea de lo antes indicado, para garantizar que estas criaturas puedan desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para realizar las actividades escolares (Vila, 2003).

Por lo que se refiere a la investigación sobre tema que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración, y concretamente en el caso del castellano, los datos disponibles apuntan a que tanto en conocimiento lingüístico como en rendimiento escolar, en general, el alumnado de origen inmigrante obtiene resultados significativamente inferiores al del alumnado autóctono.

Los antecedentes de estudios de este tipo hay que buscarlos en el ámbito anglosajón, y en este sentido debemos hacer referencia a las aportaciones de Cummins (2002), quien constatando destrezas conversacionales y académicas, concluye que pese a un 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.

En cuanto al Estado español, hay que decir que generalmente los trabajos sobre este tema se han centrado en la adquisición del castellano por parte de extranjeros adultos de buen nivel cultural, o en el éxito o fracaso escolar de alumnos de origen inmigrante (Maruny y Molina, 2000). Los trabajos existentes sobre la relación entre inmigración y éxito escolar son decepcionantes. La mayoría de ellos muestran que los resultados escolares de las criaturas que provienen de la inmigración extracomunitaria obtienen resultados significativamente más bajos que las criaturas autóctonas (Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Serra, en prensa). Por lo que respecta a las actitudes lingüísticas de estudiantes emigrantes hay que constatar la falta de estudios disponibles (Lasagabaster, 2003).

Entre los escasos trabajos realizados con alumnado inmigrante en relación a su competencia lingüística, hay que hacer referencia al de Mesa y Sánchez (1996). En él se realizó un estudio en centros escolares de Melilla, con muestras de alumnado en los que había un alto porcentaje que tenía como L1 el *chelja*<sup>3</sup> (o *tamazight*). Entre sus resultados cabe destacar que la mera asistencia a clase, cuando ésta se imparte en una lengua que no es la materna, no basta para alcanzar un dominio razonable de esa segunda lengua, si no se establece paralelamente algún tipo de intervención educativa específica.

En un contexto diferente, una investigación realizada en siete centros de Primaria de Madrid se planteaba conocer cómo se producía el aprendizaje del castellano como segunda lengua (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). En este estudio se constataban

---

3 El «chelja» es una variante dialectal del bereber que se localiza en diferentes puntos del Norte de África. Otras variantes son el «tarifiyt» o «rifeño» y el «tashlhit».

dos niveles con respecto al ritmo de aprendizaje del castellano por parte del alumnado extranjero: las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquirirían rápidamente, pero las dificultades más frecuentes se observaban en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano.

Cabe destacar asimismo el trabajo de Serra (1997) que, en el marco de una investigación más amplia cuyo principal objetivo era el de evaluar el rendimiento lingüístico y académico de alumnos no-catalanoparlantes en 4º de Primaria de nivel sociocultural bajo y seguían un proceso de inmersión, analiza una submuestra de 31 alumnos de procedencia extracomunitaria. La evaluación mostró que éstos conseguían niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres.

Otro estudio de este tipo es el realizado por Siguan (1998), en el que se analizaron cuatro centros escolares de la ciudad de Madrid y cuatro de la provincia de Barcelona (todos públicos) que acogían a un número considerable de alumnos inmigrados. Los datos indican que este alumnado obtiene calificaciones más bajas que sus compañeros autóctonos en todas las asignaturas relacionadas directamente con la lengua.

También Cot (2002), en un estudio sobre las familias de origen marroquí y la educación de sus hijos en la comarca del Baix Empordà, señala que una de las razones del fracaso escolar de estas criaturas (cuando se da) hace referencia a la falta de habilidades lingüísticas en lengua catalana.

Posteriormente, el Grup de Recerca en Educació Especial (GREE) de la Universidad de Girona (Fullana, Besalú, Vilà, 2003) realizó un estudio sobre los resultados escolares de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros africanos escolarizados en las comarcas de Girona. En sus conclusiones afirman que las materias que generan más fracaso son las lenguas (tanto la catalana como la castellana y la extranjera) y las matemáticas.

A modo de resumen, debemos decir que, en la revisión realizada hasta aquí, consideramos que se echan de menos estudios que analicen la competencia lingüística del alumnado inmigrante, que intenten caracterizar pasos o etapas en los que se observe un cierto orden en la adquisición de competencia comunicativa, o de los que se puedan extraer algunos factores que determinen dicha competencia, con la finalidad de aportar ideas, contrastar «creencias» o «ideas previas» y orientar en las actuaciones educativas.

En todo caso, teniendo presentes estas consideraciones, probablemente, el trabajo más próximo al que presentamos, y que ya antes hemos reseñado, sea el de Maruny y Molina (2000). En él dan a conocer los resultados sobre conocimiento del catalán y competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí, en el Baix Empordà, desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Sus datos muestran que existen diferencias significativas en competencias lingüísticas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida. Más concretamente, los autores llegan a indicar una serie de etapas en la adquisición del catalán por parte de los alumnos marroquíes de la muestra.

En este marco, nuestra investigación pretende, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos permitirá, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

## LA INVESTIGACIÓN

### Objetivos

Con las bases hasta aquí descritas, los objetivos generales perseguidos con la investigación se concretan como sigue:

1. Evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante, en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.
2. Determinar algunos factores que expliquen dicha competencia lingüística.
3. Aportar conocimiento, contrastado empíricamente, sobre las creencias que se tienen acerca del conocimiento lingüístico de estos escolares.
4. Formular indicaciones o sugerencias para abordar la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de Aragón.

### Hipótesis

A partir de los datos aportados por las escasas investigaciones sobre el tema y con objeto de corroborar o refutar determinadas creencias e ideas, nuestras hipótesis de trabajo se resumen como sigue:

- 1<sup>a</sup> Hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos, en función de las variables antes citadas.
- 2<sup>a</sup> Hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.
- 3<sup>a</sup> Hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.
- 4<sup>a</sup> Hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.
- 5<sup>a</sup> Hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

## METODOLOGÍA

### Variables

Por lo que respecta las variables que hemos empleado en la investigación, se han tenido presentes algunas de las que aparecen en estudios clásicos sobre educación bilingüe, así como otras que se han mostrado relevantes en el caso de estudios con alumnado inmigrante. De este modo, las variables controladas han sido: Condición Lingüística Familiar (CLF), Situación SocioProfesional (SSP) y Nivel Sociocultural (NSC) de las familias, Actitudes hacia la L1 (ACT-L1) y hacia el castellano (ACT-CAS), Tiempo de estancia en España (T), Edad que tenían al llegar a España (E), Valoración que hace el profesorado de la Capacidad general del alumno (CAPACID), así como del nivel de Conocimiento del castellano (CONOC).

La relación definitiva de variables independientes, así como las categorías que podían tomar cada una de ellas, es la que sigue:

- CLF: hablante L1 (cuando ésta no es el castellano) / bilingüe + L1 (bilingüe con predominio de L1) / bilingüe + castellano (bilingüe con predominio del castellano) / castellanoparlante
- SSP: alta-alta / media-alta / media-baja / baja-baja.
- NSC: universitarios / secundarios / primarios / ninguno
- ACT-L1 y ACT-CAS: favorable / neutra / desfavorable
- T: 0-3 años / 3-6 años / más de 6 años
- E: menos de 10 años / más de 10 años
- CAPACID y CONOC: muy buena / buena / normal / deficiente / muy deficiente

Nuestra variable dependiente será el conocimiento lingüístico (PG1 y PG2) que toma valores numéricos continuos en función de los resultados obtenidos en la prueba utilizada que será explicada más adelante.

## Sujetos

Se trata de una muestra de alumnos y alumnas de origen inmigrante que cursan 1º de ESO en la provincia de Huesca (N=49). Además, dada la carencia de datos sobre estudios similares con respecto a la lengua castellana, hemos tomado como grupo control a dos grupos de iguales autóctonos (N=44).

Por lo que respecta a la elección de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha valorado la relevancia de haber terminado la Educación Primaria y haber pasado a otra etapa, con lo que supone de cambio de contexto y de diferente implicación, por parte del profesorado, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado. Por otra parte, la elección de este curso (1º ESO) nos permitía trabajar con alumnado que reunía un amplio abanico de situaciones de tiempo de estancia y de escolarización en España.

Hay que indicar que la investigación se ha centrado en la totalidad de los Institutos de Educación Secundaria que hay en la provincia, además de secciones de IES o centros de Educación Primaria donde se imparte el primer ciclo de la ESO y que tenían alumnado inmigrante.

## Instrumentos de evaluación

Para la determinación de las variables antes citadas se han utilizado los siguientes instrumentos:

- Cuestionario que nos permite controlar las variables: condición lingüística familiar, situación socioprofesional de las familias y nivel sociocultural, actitudes hacia L1 y hacia el castellano, tiempo de estancia y, edad de llegada a España.
- Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico: se ha utilizado una prueba elaborada por Bel, Serra y Vila (1991). En ella se analizan 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), Lectura Entonación (LECT-E). Al final se obtienen dos puntuaciones PG1 y PG2, 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).

- Encuesta para el profesorado-tutor. Valoración que hacía el profesorado de la capacidad general de alumnos y alumnas, así como la valoración del nivel de conocimientos de lengua castellana.

## Procedimientos

El conjunto de estos instrumentos, tanto con el alumnado inmigrante como con el alumnado autóctono, se aplicaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002.

Previamente a su aplicación, se contactó con la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Huesca. Una vez obtenidos los correspondientes permisos se informó a los centros de las razones del estudio, se solicitó su conformidad, se comprobaron los datos del alumnado escolarizado en los centros y se establecieron los días en que tendría lugar la pasación.

Las pruebas fueron desarrolladas por los escolares, salvo la encuesta del profesorado, en unos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. En todos los casos, este equipo de investigación realizó la aplicación y corrección de protocolos.

## Tratamiento de resultados

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado StatView for Windows v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher. Mientras en ANOVA nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Fisher nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación utilizado ha sido del 0.05.

## RESULTADOS

En lo que sigue, exponemos los resultados obtenidos, estructurados en varios apartados, que hacen referencia a cada una de las hipótesis formuladas.

*1ª Hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos, en función de las variables antes citadas.*

Para contrastar esta hipótesis se realizó un análisis de varianza entre el alumnado inmigrante y el autóctono (grupo control), considerando la puntuación de las diferentes

subpruebas de lenguaje (CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E), así como de los índices PG1 y PG2. De este modo se pudo comparar los resultados de unos y otros. La prueba de Fisher nos permitió analizar el nivel de significación.

El alto valor de significatividad obtenido en la mayoría de las diferentes pruebas se traduce en las puntuaciones de PG1, en donde obtenemos un valor de  $F_{1,91}=36,783$  ( $p<0,0001$ ), y PG2, con un valor de  $F_{1,57}=8,406$  ( $p=0,0053$ ) y confirma nuestra hipótesis en el sentido de que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente inferiores a las del alumnado autóctono. Se obtuvieron diferencias significativas en todas las subpruebas, excepto en OI y LECT-E.

Esto es lo que puede apreciarse en el Gráfico I, donde se contemplan las diferentes puntuaciones generales de lenguaje PG1 y PG2.

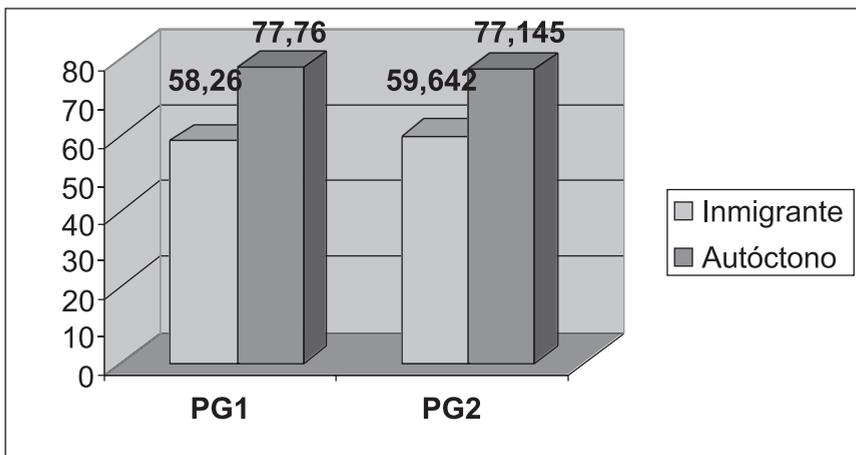


Gráfico 1

*Comparación de las medias en PG1 y PG2, entre alumnado inmigrante y autóctono*

Las diferencias se siguen manteniendo aunque desglosemos el grupo de alumnos inmigrantes en hispanoparlantes y no hispanoparlantes, tal y como se aprecia en el Gráfico 2.

Las diferencias en PG1 resultan significativas entre todos los subgrupos. El alto nivel de significatividad se traduce, en el caso de PG1, en un valor de  $F_{2,89}=23,052$  ( $p<0,0001$ ). Por lo que respecta a la puntuación en PG2, también son significativas las diferencias entre los subgrupos, excepto entre los hispanoparlantes y los autóctonos. Ello da como resultado, en el caso de PG2, un valor de  $F_{2,55}=7,333$  ( $p=0,0015$ ).

**2ª Hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.**

Para comprobar esta hipótesis, referida al alumnado inmigrante, tuvimos en cuenta dos aspectos: el tiempo de estancia en nuestro país (-3 años, 4-6 años, + 6 años) y la edad de llegada (+10 años, -10 años). Los resultados obtenidos, teniendo en cuenta estas dos

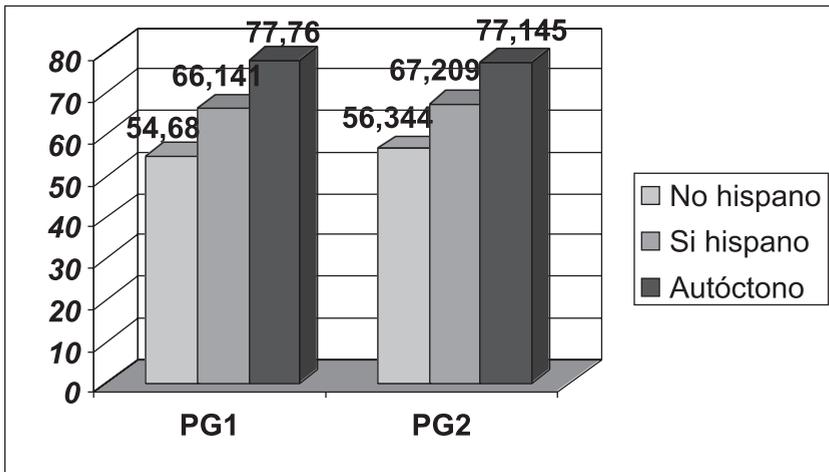


Gráfico 2

*Comparación de medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante no hispanoparlante, alumnado inmigrante hispanoparlante y alumnado autóctono*

variables, nos muestran que resultan ser unas de las más significativas, tal y como se aprecia en las Tablas I y II: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia y tenían menos de 10 años al llegar.

TABLA I

*MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN PG1 Y PG2 EN FUNCIÓN DEL TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA*

|          | Inmigrantes |        | Sí Hispano |        | No Hispano |        |
|----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|
|          | PG1         | PG2    | PG1        | PG2    | PG1        | PG2    |
| -3 años  | 55,637      | 55,918 | 65,557     | 65,694 | 49,661     | 50,139 |
| 3-6 años | 61,200      | 64,907 | 66,820     | 72,178 | 59,327     | 62,483 |
| + 6 años | 68,760      | 72,208 | 68,413     | 70,963 | 68,968     | 72,955 |

En este caso, también procedimos a analizar los resultados desglosando el alumnado inmigrante y éste, a su vez, en hispanoparlante y el que no lo es. Un primer dato es que las puntuaciones entre estos dos subgrupos se aproximan a partir de estar en el país más de 6 años. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanoparlantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de -3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia que se traduce en puntuaciones, con un valor de  $F_{2,24}=2,509$  ( $p=0,0417$ ) y  $F_{2,24}=4,105$  ( $p=0,0120$ ), respectivamente.

En relación a los años de edad que tenían al llegar a España, seguimos el mismo procedimiento.

TABLA II  
MEDIAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN PG1 Y PG2 EN FUNCIÓN DE LA EDAD QUE TENÍAN CUANDO LLEGARON A ESPAÑA

|           | Inmigrantes |        | Sí Hispano |        | No Hispano |        |
|-----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|
|           | PG1         | PG2    | PG1        | PG2    | PG1        | PG2    |
| - 10 años | 65,828      | 67,845 | 69,944     | 71,124 | 62,978     | 65,574 |
| + 10 años | 52,648      | 53,511 | 62,718     | 63,685 | 48,333     | 49,245 |

Se observan diferencias y es relevante indicar que los que llegaron a España con una edad inferior obtienen medias superiores a los de más edad, y esto se mantiene en los dos subgrupos. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, posiblemente debido al escaso número de sujetos de nuestra muestra. En el caso de los no hispanoparlantes hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, con valores de  $F_{1,25}=4,846$  ( $p=0,0372$ ) y  $F_{1,25}=6,552$  ( $p=0,0169$ ), respectivamente.

Un análisis más detallado de estos datos nos lleva a plasmar de forma más fácilmente visualizable determinados aspectos que se derivan de las puntuaciones globales y las subpruebas que las componen, teniendo en cuenta las variables de tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada, tal y como se observa en las Tablas III y IV.

TABLA III  
ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE ESTANCIA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES

|          |  |
|----------|--|
| + 6 años | CO, MS, PG1  |
| 4-6 años | CO, MS, CE, PG1                                    |
| - 3 años | CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2 |

TABLA IV  
ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN FUNCIÓN DE LA EDAD DE LLEGADA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES

|           |  |
|-----------|--|
| + 10 años | CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2 |
| - 10 años | CO, MS, CE, PG1, PG2                               |

Dado que aquí se contempla la totalidad del alumnado inmigrante, procedemos a desglosar estos mismos aspectos referidos al alumnado hispanoparlante, en las Tablas V y VI.

TABLA V  
 ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN  
 FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE ESTANCIA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES  
 HISPANOPARLANTES

|          |                               |
|----------|-------------------------------|
| + 6 años | CO                            |
| 4-6 años | EE                            |
| - 3 años | CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2 |

TABLA VI  
 ÍNDICES PG1, PG2 Y SUBPRUEBAS QUE RESULTARON SIGNIFICATIVAS, EN  
 FUNCIÓN DE LA EDAD DE LLEGADA: AUTÓCTONOS VS INMIGRANTES  
 HISPANOPARLANTES

|           |                               |
|-----------|-------------------------------|
| + 10 años | CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2 |
| - 10 años |                               |

**3ª Hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.**

En este caso se realizó una comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional, así como del nivel de estudios de los padres.

Aunque hay diferencias en las puntuaciones, no llegan a mostrarse significativas entre ninguno de estos subgrupos. A pesar de ello, se observa una puntuación creciente en relación a una mejor SSP, y, probablemente, el reducido tamaño de nuestra muestra incida en la ausencia de diferencias significativas. Por lo que respecta a la variable NSC, y como en el caso anterior, se observan diferencias en las puntuaciones, pero únicamente son significativas entre el grupo de estudios universitarios y el que no tiene ningún tipo de estudios, tanto en lo referente a PG1 como en PG2, con valores de  $F_{3,43}=1,840$  ( $p=0,0279$ ) y  $F_{3,43}=1,784$  ( $p=0,0343$ ), respectivamente.

En base a nuestros resultados, y a pesar del escaso número de sujetos, parece evidente que se cumple la hipótesis de que las variables SSP y NSC influyen en el conocimiento lingüístico del castellano, tal y como se aprecia en los Gráficos 3 y 4.

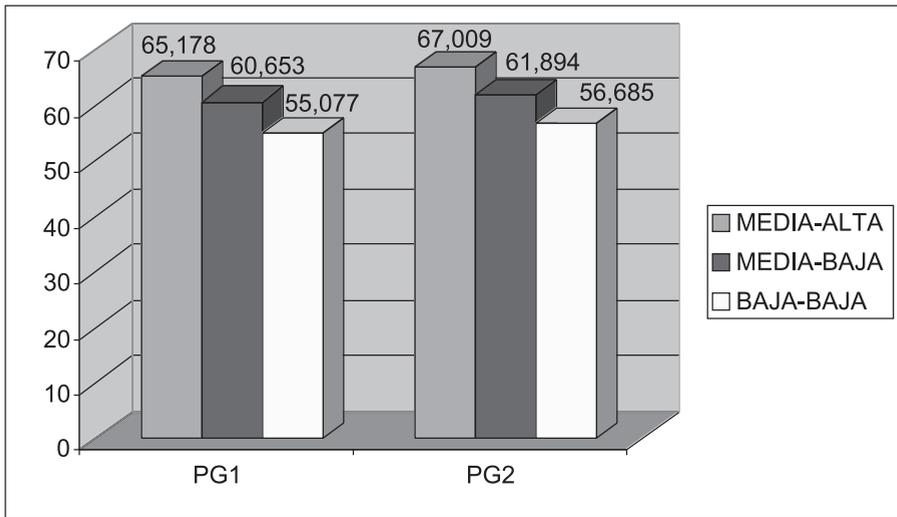


Gráfico 3

Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional

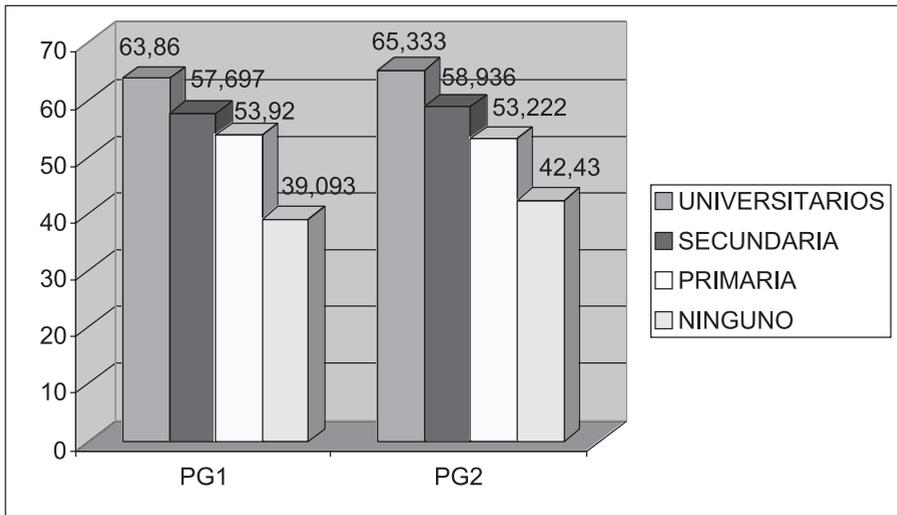


Gráfico 4

Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función del nivel de estudios de los padres

**4ª Hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.**

Realizamos una comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de las actitudes hacia el castellano y hacia L1, cuando ésta no es el castellano. Nuestros datos indican

que los que muestran actitudes favorable, tanto en un caso como en el otro, obtienen mejores puntuaciones, tanto en PG1 como en PG2, aunque el contraste estadístico no mostró diferencias significativas. Estos datos se pueden apreciar en los Gráficos 5 y 6.

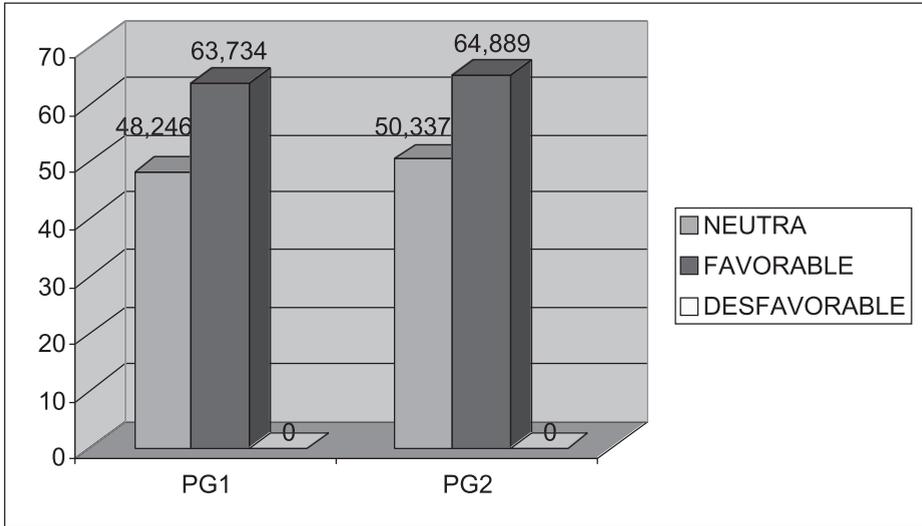


Gráfico 5

*Actitudes hacia el castellano, en relación a las medias de las puntuaciones PG1 y PG2*

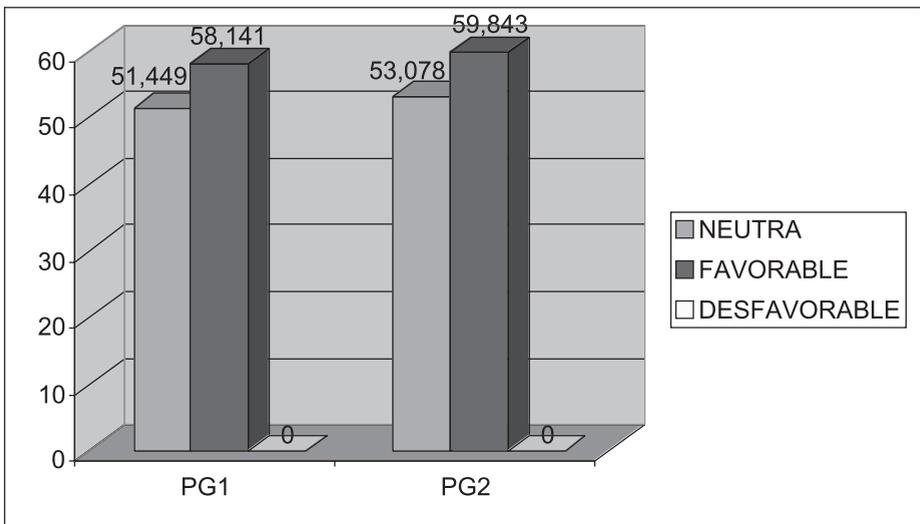


Gráfico 6

*Actitudes hacia L1, cuando ésta no es el castellano, en relación a las medias de las puntuaciones PG1 y PG2*

**5ª Hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.**

Para verificar esta hipótesis procedimos a analizar las puntuaciones obtenidas por los hispanoparlantes y no hispanoparlantes, desglosando los de origen africano y europeo, en PG1, PG2 y subpruebas.

El alumnado hispanoparlante obtiene mejores puntuaciones, pero siguen siendo inferiores a la del alumnado autóctono, como ya se vio anteriormente. Por otra parte, las puntuaciones están muy próximas entre los de origen africano y europeo: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no se observaron diferencias significativas. En nuestros resultados se pone en cuestión la creencia de que el alumnado de origen europeo obtenga mejores puntuaciones que el que proviene del continente africano, tal y como se observa en la Tabla VII.

TABLA VII  
COMPARACIÓN DE LAS MEDIAS ENTRE ALUMNADO DE ORIGEN AFRICANO Y EUROPEO, EN PG1 Y PG2

|     | ÁFRICA | EUROPA |
|-----|--------|--------|
| PG1 | 54,763 | 54,649 |
| PG2 | 57,201 | 56,017 |

## CONCLUSIONES

En primer lugar, hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios de Serra (1997), Siguan (1998), GREE (1999) y Maruny y Molina (2000). Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares.

En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que «explica» los índices de fracaso escolar de este alumnado. Y ésta suele ser la lectura que hacen las diferentes administraciones educativas españolas, ya que, una vez que han sido escolarizados, dan por supuesto que la principal dificultad para seguir una escolaridad normalizada es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Por ello, además de otros recursos, se focaliza la atención en enseñar la lengua oficial. Y dado que la práctica habitual, el trabajo centrado en la enseñanza de la lengua vehicular, no parece que esté proporcionando mejores resultados, cabría plantear buscar otras razones que expliquen esta situación.

De otro lado, hay investigaciones que ponen el acento en las causas sociales, en las desigualdades estructurales y situaciones de marginación, en las creencias que asocian inmigración con delincuencia, en la errónea percepción de que son un problema, etc., para explicar el elevado índice de fracaso escolar entre este alumnado. Otra de las hipó-

tesis atribuye el fracaso al propio sistema educativo: selección cultural sesgada, metodología y organización en función de un modelo de «buen alumno» que no contempla las realidades actuales, etc. Aquí se podrían considerar también todos los elementos aportados desde la educación bilingüe y que no se suelen tener presentes en los procesos educativos con el alumnado inmigrante.

Volviendo a la primera formulación sobre el inferior conocimiento lingüístico del castellano con respecto al alumnado autóctono, procede recordar los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), que plantea Cummins (2002), ya que cuando el profesorado considera que el alumnado inmigrante tiene un nivel suficiente, probablemente, no se valora suficientemente la distinción entre la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas y en situaciones descontextualizadas. Así, se exige al alumnado que asiste a un programa de cambio de lengua hogar-escuela que, cuando ya han conseguido un cierto nivel en la L2, sean capaces de usarla también en situaciones descontextualizadas y que requieren una alta implicación cognitiva, lo cual puede abocarles al fracaso.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, habría que investigar hasta qué punto ha podido influir en estos datos la manera en que la sociedad, en general, y la institución escolar, en particular, recibe al alumnado inmigrante: desde la perspectiva de atención a la diversidad, desde la tan proclamada interculturalidad, desde el tratamiento educativo de la lengua a partir del enfoque comunicativo y de las aportaciones de la enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe, como se ha citado anteriormente.

Por otra parte, y retomando los resultados indicados en el aspecto de conocimiento lingüístico, consideramos que procedería realizar más estudios con una muestra mayor y que pudiese abarcar más tramos de edad.

En segundo lugar, y en lo referente a que la escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana, nuestros datos indican que el criterio temporal que determina principalmente es el del tiempo de estancia: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny y Molina (2000), aunque su trabajo se hizo en relación a la lengua catalana.

Esto pondría en cuestión las creencias de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares.

Asimismo, en nuestro estudio, también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los 10 años de edad. Y señalamos que estos datos no son coincidentes con el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), que hacían referencia precisamente a que los niños que llegaron al nuevo país, con 10 años de edad, con un buen dominio de su L1, obtenían mejores resultados en L2 que los que habían emigrado de más pequeños.

Evidentemente, nuestra muestra es pequeña y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros datos, pero esta cuestión requiere la realización de más estudios con población inmigrante para verificar estos resultados.

Por otra parte, y creemos que es una aportación relevante por nuestra parte, los datos que hemos obtenido nos permiten visualizar un cierto «perfil» acerca de determinados aspectos que se contemplan en las puntuaciones generales y en las subpruebas, en cuanto a lo que supone más dificultad y cuesta más tiempo y esfuerzo en conseguir. De

todas maneras, e insistiendo de nuevo en esta cuestión, habría que ser prudentes con estas afirmaciones, dado el número de sujetos de este estudio.

Específicamente, nuestros datos muestran que algunos contenidos suponen mayores dificultades (por ejemplo en Comprensión Oral y Morfosintaxis), ya que implican el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Hay que matizar que algunas subpruebas de PG2, con un mayor componente verbal expresivo, suponen menores dificultades especialmente en el subgrupo de alumnado inmigrante hispanoparlante.

Pero nos encontramos con que, por debajo de los tres años de estancia, casi todos los contenidos están por debajo de las medias del alumnado autóctono y esto tanto referido al alumnado inmigrante hispanoparlante como al que no lo es.

Cabe plantearnos qué debe hacer la escuela cuando esta situación se da de forma generalizada en la muestra que hemos estudiado. En este sentido, hay que hacer referencia obligatoriamente al marco social y al educativo, en lo que afecta al tratamiento de las lenguas en la escuela: el enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la educación bilingüe en cuanto a los modelos a plantear, la cuestión de la motivación y actitudes, y todo ello dentro de un Proyecto Lingüístico de Centro que tenga presentes las realidades del mundo de la inmigración.

En tercer lugar, reiterando las limitaciones derivadas del escaso número de sujetos de nuestro estudio, parece evidente que las variables SSP y NSC influyen y deberían tenerse en cuenta a la hora, tanto de la práctica educativa como de las posibles creencias sobre el «pobre nivel cultural» de los inmigrantes.

No obstante, lo que constatamos es que, en el ámbito de la inmigración, y en cuanto a la variable nivel socioprofesional, hay que separar el aspecto laboral (tipo de trabajo) con el del tipo de estudios, ya que hemos verificado que se ocupan puestos de trabajos considerados de bajo nivel aunque el nivel de estudios de estas personas sea alto.

Otro dato relevante tiene que ver con el hecho de que las familias con una condición lingüística de bilingües, con presencia importante de L1 (cuando no es el castellano), obtienen las puntuaciones más bajas en la prueba de lenguaje. Habría que analizar, pero no disponemos de datos al respecto, el tipo de bilingüismo que se da en dicho contexto: ¿hasta qué punto hay una tendencia a sustituir la lengua materna por la lengua de la escuela en el ámbito familiar?

En cuarto lugar, las actitudes más favorables hacia L1, cuando ésta no es el castellano, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de lenguaje aunque por el tamaño de la muestra las diferencias no llegan a ser significativas.

Por lo que respecta a las actitudes favorables hacia el castellano, correlacionan de manera significativa en el conjunto del alumnado inmigrante, pero desglosando los subgrupos nos encontramos con que es también significativo en el caso de no hispanoparlantes.

En las actitudes hacia el castellano, en función del tiempo de estancia y de la edad de llegada, hay diferencias aunque no son significativas. No obstante, el hecho que observamos es que, inicialmente, las actitudes son favorables, pero con más de 6 años de estancia son neutras. Podríamos preguntarnos si este dato en cuanto a las actitudes (favorable o neutra) tiene que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece cuando llevan más tiempo

de estancia y si está relacionado con la percepción que puede tener este alumnado de poco respeto hacia lo que ellos aportan a nuestra sociedad.

Finalmente, aunque observamos diferencias de puntuación en la prueba de lenguaje entre hispanoparlantes y no hispanoparlantes, en los subgrupos en función de la edad de llegada (más vs menos 10 años al llegar), en casi todas las puntuaciones los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes y éstos, a su vez, por debajo de los autóctonos, pero estas diferencias no siempre son significativas (lo son más en los de más de 10 años de edad de llegada).

Por lo que respecta a los años de estancia, se observa que las diferencias llegan a ser notablemente significativas en los de menos de 3 años de estancia, especialmente entre no hispanoparlantes y autóctonos. Hay muy pocas diferencias significativas en el subgrupo de más de 6 años de estancia y entre 4 y 6, en relación a hispanoparlantes y no hispanoparlantes.

Esto puede hacernos revisar la creencia de que, por proximidad lingüística y cultural, los hispanoparlantes pueden tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Aunque obtengan, en algunos subgrupos, puntuaciones superiores a los no hispanoparlantes, los hispanos siguen teniendo diferencias con el alumnado autóctono. En todo caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen.

Por lo que respecta a las diferencias, dentro de los no hispanoparlantes, entre los de origen africano y europeo, las puntuaciones están muy próximas: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no hay ninguna diferencia significativa. Esto debería hacernos cuestionar las creencias que hacen referencia al «mejor nivel lingüístico y educativo» de los hispanoparlantes y de los europeos, mientras se infravalora a los de origen africano.

En resumen, en nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, hemos pretendido analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos ha permitido, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

Los resultados más significativos nos confirman que el conocimiento lingüístico de ese alumnado, incluso cuando su lengua de origen es el castellano, es inferior al del alumnado autóctono, pudiéndose establecer un cierto «perfil» en la adquisición de diversas habilidades lingüísticas en el que el tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada aparecen como algunas de las variables más significativas. Otras variables que se han mostrado claves para entender el proceso de enseñanza/aprendizaje del castellano por parte de este alumnado son: el nivel socioprofesional y el nivel de estudios de los padres, considerados independientemente, o las actitudes tanto hacia el castellano como hacia la L1.

Evidentemente, tal y como hemos indicado con anterioridad, procede seguir con investigaciones que profundicen en esta dinámica, con muestras mayores y diferentes tramos de edad, junto con otro tipo de variables como el tipo de acogida, formas de atención a la diversidad, tratamiento educativo de la lengua, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, 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). Zaragoza: DGA.
- Bel, A.; Serra, J.M.; 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.
- Cot, C. (2002). *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ajuntament de La Bisbal d'Empordà.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2002). *Llenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- 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. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Fullana, J; Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Huguet, A. (2001). *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*. Zaragoza: DGA-IEA.
- Huguet, A. y González Riaño, X.A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe. En *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En A.F. Aboud y R.D. Meade (eds.). *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Martín Rojo, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o integrar?. Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- Maruny, LL. 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.
- Mesa, M<sup>a</sup>.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Madrid: CIDE.
- Serra, J.M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J.M. (2004). Lenguas e inmigración. En A. Huguet y J.L. Navarro (Coord.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 27-33). Zaragoza: DGA.
- Serrat, E. (2002). L'adquisició de segones llengües. En J.C. Moreno, E. Serrat, J.M. Serra y J. Farrés. *Llengua i immigració* (pp. 55-77). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.

- Skutnabb-Kangas, T. y Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Toukomaa, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2003). Escolarització i model educatiu. En G. Aubarell (Dir.). *Gestionar la diversitat* (pp. 68-91). Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània.