

Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña

The Social Presence of School Languages and Their Effects on the Development of Immigrant Students' Linguistic Proficiency. An Empirical Study in Catalonia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-103

Judith Oller Badenas

Ignasi Vila Mendiburu

Universitat de Girona. Facultat de Educació y Psicologia. Girona, España.

Resumen

El estudio de las variables relacionadas con la adquisición de las lenguas escolares en contextos bilingües y multilingües ha resurgido a raíz de la incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo español. En este sentido, y gracias a su peculiar situación sociolingüística, Cataluña se ha convertido en un observatorio perfecto para estudiar el proceso de adquisición de lenguas del alumnado extranjero. En este artículo presentamos una parte de los datos obtenidos en la evaluación del conocimiento de catalán y del castellano de 668 alumnos extranjeros de sexto de Primaria escolarizados en 57 centros de Cataluña. Con ello pretendemos estudiar los efectos de la presencia y del uso social de las lenguas escolares en el conocimiento lingüístico de este alumnado. La hipótesis principal es que el desarrollo de buenos niveles de conocimiento escrito de las lenguas escolares por parte de los alumnos extranjeros depende, en buena medida, de las oportunidades que haya en el entorno social para que ellos puedan utilizar estas lenguas en los intercambios comunicativos informales con sus compañeros o con otros adultos. Las conclusiones del trabajo señalan las relaciones existentes entre el desarrollo de habilidades lingüísticas conversacionales y el de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas (Cummins, 1979b), en el sentido de que tanto el conocimiento escrito de catalán como el de castellano que tiene el alumnado extranjero están condicionados por el nivel de desarrollo conversacional

previo en ambas lenguas. Además, apuntan a que la transferencia de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas no se produce directamente entre el catalán y el castellano, sino que depende fundamentalmente de la presencia social que tengan estas lenguas y de sus usos informales. Así, en la medida en que un buen número de estudiantes extranjeros no desarrolla suficiente competencia lingüística conversacional ni en catalán ni en castellano, el proceso de adquisición de las lenguas escolares se alarga más allá de los seis años.

Palabras clave: aprendizaje de segundas lenguas, conocimiento lingüístico, alumnado extranjero, interdependencia lingüística, habilidades lingüísticas, Educación Primaria, socio-lingüística.

Abstract

Study of the key variables related to school language acquisition in bilingual and multilingual contexts has resurfaced due to the influx of immigrant students in Spain's educational system. In this sense, because of its unique sociolinguistic situation, Catalonia has become a perfect observatory for the study of language acquisition in immigrant students. This paper reports part of the data obtained in the assessment of the linguistic performance in Catalan and Spanish of 668 immigrant students attending 6th grade in 57 schools in Catalonia. The aim is to study the effects of the social presence of school languages and their uses in the linguistic proficiency of immigrant students in Catalonia. The main hypothesis is that immigrant students' linguistic proficiency in written Catalan and Spanish depends on the opportunities they have to develop conversational skills in those languages in the social context. Or, in other words, their proficiency depends on the opportunities they have to use the target languages in informal communicative exchanges with peers and adults inside and outside school. The conclusions point out interrelationships between the development of conversational skills and cognitive/academic language proficiency (Cummins, 1979b) and indicate that immigrants' proficiency in written Catalan and Spanish is related with each person's prior level of conversational skills in both languages. It is suggested that the transfer of cognitive/academic language skills between Catalan and Spanish does not occur directly but depends on the languages' social presence in the social context and uses. Thus, as a large number of immigrant students fail to develop enough proficiency in conversational skills in Catalan or Spanish, the process of second language acquisition takes them more than six years.

Key words: second language learning, linguistic proficiency, foreign students, linguistic interdependence, language skills, elementary education, sociolinguistics.

Introducción

Las investigaciones sobre la adquisición de la lengua escolar del alumnado de origen extranjero en Cataluña muestran que este es un proceso largo y complejo (Maruny y Molina, 2000; Siqués y Vila, 2007). A diferencia de otros estudios realizados en países en los que existe una alta continuidad entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler y Witt, 2000; Klesmer, 1994; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997), según los cuales el alumnado extranjero tarda entre cinco y siete años en equiparar su conocimiento lingüístico escolar al de sus pares nacionales, los trabajos realizados en Cataluña afirman que después de nueve años de escolarización, e independientemente su lengua familiar, la mayoría del alumnado de origen extranjero tiene significativamente menos conocimiento lingüístico escolar de catalán y castellano que sus pares nacionales de lengua familiar catalana (Oller y Vila, 2008).

En Cataluña, todos los alumnos de origen extranjero se escolarizan en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. La educación bilingüe ha explicado los resultados lingüísticos y académicos de estos programas sobre la base, entre otros conceptos, de la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas (Cummins, 1979b, 2000).

Esta distinción está muy fundamentada en la psicología evolutiva y en psicología de la educación (Bruner, 1975; Donaldson, 1978; Hickmann, 1987, 1995; Karmiloff-Smith, 1992; Olson, 1977; Snow, Cancino, De Templa y Schley, 1991; Vila, 1987) y se refiere a las diferentes habilidades implicadas en el uso del lenguaje de acuerdo con las tareas que realizan las personas. Así, existen importantes diferencias entre las habilidades lingüísticas requeridas para regular y controlar los intercambios sociales cara a cara y las relacionadas con los propósitos académicos. Estos últimos, de acuerdo con Vygotski (1977), se relacionan con habilidades cognitivas como la capacidad de formular hipótesis, de hacer predicciones y evaluarlas, de generalizar, de inferir resultados y muchas más. Snow et ál. (1991) afirman que las primeras habilidades lingüísticas están altamente contextualizadas, mientras que las segundas requieren cierto grado de descontextualización.

Evidentemente, esta distinción no es radical sino que implica un largo continuo en el que -de acuerdo con las exigencias cognitivas de las tareas- los usos del lenguaje requieren una implicación más o menos exigente de las habilidades lingüísticas individuales. Así, por ejemplo, hay tareas conversacionales en las que la nego-

ciación de las intenciones formuladas por los hablantes comporta la utilización de habilidades gestuales y paralingüísticas, las cuales permiten llenar vacíos lingüísticos desconocidos por los participantes o completar el sentido de sus producciones lingüísticas. En cambio, en otras tareas (por ejemplo, en la comprensión lectora) este tipo de habilidades no son útiles para llegar al significado del texto y se requiere un uso más exigente de las habilidades lingüísticas individuales cuando se quiere acceder, en este caso, a las intenciones de un interlocutor que no está presente.

Las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje apoyan la existencia de cierta continuidad entre ambos tipos de habilidades. Silverstein (1985) muestra que los usos lingüísticos adultos emplean dos marcos de referencia: la realidad y el propio lenguaje. Es decir, los discursos coherentes y cohesionados emplean tanto las relaciones signo-objeto como las relaciones signo-signo. Sin embargo, los niños no comienzan a emplear el lenguaje como contexto de referencia hasta después de los 5 o 6 años (Hickman, 1987; Karmiloff-Smith, 1992). De acuerdo con esta perspectiva, el proceso en la adquisición del lenguaje no iría de la contextualización a la descontextualización, sino a una «recontextualización» de aquello que ya se sabe utilizar (y se utiliza). En clave vygotskiana, los niños aprenderían a hacer de manera distinta aquello que ya sabrían hacer. Es decir, sobre la base de usos del lenguaje referidos a la realidad y, por tanto, con un claro contenido deíctico, los hablantes aprenderían a usar los mismos recursos lingüísticos formales en el ámbito de las relaciones signo-signo y, en consecuencia, la anáfora –entre otros recursos– se incorporaría al habla individual y sustituiría los términos deícticos que se empleaban antes. En definitiva, realidad y lenguaje pasarían a ser al mismo tiempo contextos de referencia de la propia habla individual, de manera que los estudiantes comenzarían a utilizar lo que ya empleaban en sus hogares pero de una forma cualitativamente diferente.

A la vez, estas mismas investigaciones muestran que el recorrido que lleva a dominar el lenguaje como contexto de referencia es largo y se completa al inicio de la adolescencia (Vila, 1990). Por eso, los alumnos escolarizados en programas de inmersión lingüística o los alumnos extranjeros de incorporación tardía necesitan unos cuantos años para equiparar su conocimiento lingüístico escolar al de aquellos compañeros cuya lengua inicial coincide con la lengua escolar.

Los alumnos que se escolarizan en una lengua distinta a la suya tienen que desarrollar, desde el contexto escolar, recursos lingüísticos formales en la nueva lengua para poder acceder a usos lingüísticos académicos en pie de igualdad

con los alumnos que desarrollan dichos recursos desde su contexto familiar. Y, ciertamente, lo hacen. Así, su escolarización en la Educación Infantil implica que, en unos tres años, debe desarrollar un sinfín de habilidades conversacionales en la lengua escolar. Estas son la base para acceder a nuevos usos del lenguaje claramente relacionados con las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero estos niños tienen que realizar en menos de tres años aquello que los demás han hecho a lo largo de seis en la familia y en la escuela y, por tanto, no se sitúan en el mismo punto de partida al comienzo de la educación obligatoria. Thomas y Collier (1997) muestran que el alumnado cuya lengua coincide con la de la escuela no 'espera' al alumnado con una lengua distinta, sino que continúa desarrollando sus usos lingüísticos en el contexto escolar. Por eso, aún han de pasar varios años para que ambos grupos lingüísticos equiparen su conocimiento de la lengua escolar.

Algo semejante se puede formular para el alumnado extranjero de incorporación tardía. La diferencia consiste en que los alumnos de este grupo que han tenido una escolarización previa regular ya han desarrollado, en mayor o menor grado, habilidades lingüísticas cognitivo-académicas o, en otras palabras, ya son capaces de emplear tanto la realidad como el lenguaje como contextos de referencia. Pero, ciertamente, estas habilidades reposan en el dominio de aspectos lingüísticos formales de su propia lengua y, por tanto, para poder transferirlos a la lengua escolar se requiere un cierto dominio formal de la nueva lengua que solo se puede adquirir desde su uso en los intercambios sociales. Así pues, cuantas más habilidades conversacionales tengan en la nueva lengua y cuantas más habilidades cognitivo-académicas posean en la propia, menos tiempo necesitarán para alcanzar lingüísticamente a sus pares nacionales. Pero, aun así, tal y como afirman los datos empíricos, se necesitan al menos 18 meses para acceder a los usos informales de la nueva lengua y no menos de cinco años para transferir a la nueva lengua las habilidades cognitivo-académicas ya desarrolladas desde la propia lengua y, a la vez, continuar desarrollándolas hasta equipararlas con las del grupo de nacionales (Cummins, 2000; Vila, 2006).

El continuo entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las cognitivo-académicas puede explicar los datos sobre el tiempo que tardan en Cataluña los alumnos de origen extranjero en equiparar su conocimiento lingüístico escolar al del alumnado nacional. En los últimos 10 años, Cataluña ha recibido una oleada de personas extranjeras que ha modificado su demografía. En relación con la educación escolar, se ha pasado de un 5,4% de alumnado extranjero en el curso 2002-2003 a más del 13% en la actualidad. Estas personas se

han distribuido por toda Cataluña, si bien se han concentrado sobre todo en poblaciones o en barrios de las grandes urbes donde la presencia del catalán es escasa. Ello es normal, ya que -como refleja la reciente encuesta sobre los usos lingüísticos de Cataluña (IDESCAT, 2009)- solo un 35,6% de las personas que viven en Cataluña usa habitualmente el catalán y solo un 12% utiliza tanto el catalán como el castellano. Además, dichos porcentajes se modifican de manera muy marcada de acuerdo con el territorio, de modo que, en las zonas de la región que han acogido a más personas extranjeras, el uso habitual del catalán -bien solo, bien acompañado del castellano- se reduce, por ejemplo, al 28,9% en el área metropolitana de Barcelona o crece hasta el 83,9% en la demarcación de las Terres de l'Ebre.

Las condiciones de escolarización del alumnado extranjero de acuerdo con sus posibilidades de utilizar el catalán en sus relaciones sociales también son muy distintas. Sánchez (2009) estudia la segregación escolar del alumnado extranjero en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria durante el curso 2002-2003 mediante dos índices: disimilitud y aislamiento modificado. El primero mide la segregación de cada una de las minorías respecto al resto de grupos, en nuestro caso del alumnado extranjero respecto al nacional. Este índice varía de 0 a 1 y se considera que la segregación es elevada cuando alcanza o supera los 0,6 puntos. Es decir, cuando en el caso que nos atañe, se debe desplazar al 60% del alumnado extranjero para conseguir una igualdad entre nacionales y extranjeros en todos los centros educativos. El segundo mide la segregación que experimenta una persona respecto a un colectivo -en nuestro caso un alumno extranjero respecto al colectivo de estudiantes nacionales- y, en concreto, la probabilidad de que un alumno extranjero comparta escuela con otro alumno extranjero. Este índice va también de 0 a 1 y se considera que la segregación es elevada cuando la puntuación es superior a 0,3. Es decir, el valor 1 se alcanza en aquellas escuelas en las que todo el alumnado es extranjero; por tanto, esos alumnos no tienen contacto con alumnos nacionales. El valor 0, por su parte, se da en aquellas escuelas en las que solo hay un alumno extranjero.

La aplicación de ambos índices en la Educación Primaria muestra que, en la ciudad de Barcelona, la disimilitud es más alta de 0,6 y el aislamiento modificado supera el 0,3, lo cual conlleva una alta segregación del alumnado extranjero. Sin embargo, en la comarca del Baix Ebre la disimilitud supera levemente el 0,3 y el aislamiento modificado no alcanza el 0,06. En la Educación Secundaria Obligatoria, los dos índices son algo más bajos en ambas demarcaciones, pero se mantiene la

misma tendencia. Para el conjunto de Cataluña, los datos se modifican en parte, de modo que, en las poblaciones de más de 50.000 habitantes, en la Educación Primaria, la disimilitud es 0,506 y el aislamiento modificado 0,108, mientras que, en las poblaciones de menos de 5.000 habitantes, la disimilitud es 0,297 y el aislamiento modificado 0,260. Sin embargo, en los municipios pequeños, el índice de aislamiento modificado tiene poco sentido ya que cuando, por ejemplo, solo existe una escuela, que en ella se encuentren los dos o tres alumnos extranjeros de la población es muy probable y, no obstante, eso no significa que no tengan contacto con el alumnado nacional.

Si analizamos conjuntamente, de acuerdo con el territorio, tanto los usos lingüísticos de la población como los índices de segregación escolar, encontramos que los mayores índices de segregación del alumnado extranjero se producen en los territorios en los que menos se utiliza el catalán. Esto corrobora nuestra consideración de que existe una importante discontinuidad en el caso del alumnado extranjero entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar (Vila y Oller, 2008). Es decir, en los territorios en los que vive la mayoría de los alumnos extranjeros es prácticamente imposible que estos desarrollen un conocimiento del catalán y, por tanto, que transfieran las habilidades conversacionales desarrolladas bien desde la propia lengua, bien desde el castellano. Estos alumnos solo se acercan al catalán desde la escuela y, en la medida en que ni su lengua, ni el castellano, son vehiculares de los procesos de enseñanza y aprendizaje, solo pueden desarrollar habilidades lingüísticas cognitivo-académicas desde el catalán, cuyo dominio es muy limitado. Por tanto, todo el proceso se hace mucho más largo en comparación con las situaciones en las que existe una continuidad marcada entre la lengua de uso social y la lengua de uso escolar.

Desde este punto de vista, podemos proponer la hipótesis de que, cuanto mayor sea la presencia de catalán en el contexto social de los alumnos extranjeros, mejores resultados podrán obtener este en su conocimiento de catalán y del castellano escrito. Con el objetivo de comprobar esta hipótesis hemos realizado, en el curso 2006-2007, una investigación sobre el conocimiento de catalán y de castellano de los alumnos extranjeros de sexto de Primaria de 57 escuelas distribuidas en todo el territorio catalán con distintos porcentajes de alumnado extranjero y de alumnado nacional de lengua familiar catalana.

Metodología

Participantes

Han participado 668 alumnos extranjeros de sexto de Primaria de 57 centros de Cataluña. La Tabla I muestra su distribución de acuerdo con el contexto sociolingüístico del centro escolar, así como los porcentajes de alumnos extranjeros y de alumnos de lengua familiar catalana en las aulas.

TABLA I. Participantes, contexto sociolingüístico, porcentaje de alumnos extranjeros y de alumnos catalanohablantes en el aula. Curso 2007-08

		Participantes
Contexto sociolingüístico	Catalán	163
	Más catalán que castellano	42
	Más castellano que catalán	106
	Castellano	357
Tipología lingüística del aula	De 0 a 25% de alumnos catalanohablantes	481
	De 26% a 50 % de alumnos catalanohablantes	102
	De 51% a 75% de alumnos catalanohablantes	63
	Más del 76% de alumnos catalanohablantes	22
Porcentaje de alumnado extranjero	De 0 a 25% de alumnos extranjeros	52
	De 26% a 50 % de alumnos extranjeros	231
	De 51% a 75% de alumnos extranjeros	193
	Más del 76% de alumnos extranjeros	192

Instrumentos

Utilizamos pruebas paralelas sobre conocimiento escrito de catalán y castellano y de expresión oral en las mismas lenguas.

Prueba de conocimiento escrito de lengua catalana y lengua castellana

Empleamos las pruebas elaboradas y baremadas por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya para evaluar el conocimiento escrito en catalán y castellano (Bel, Serra y Vila, 1992). Las pruebas evalúan las siguientes habilidades lingüísticas en cada lengua: comprensión léxica, morfosintaxis, ortografía, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. La Tabla II muestra los contenidos evaluados para cada habilidad lingüística.

TABLA II. Contenidos de las pruebas de conocimiento de catalán y castellano

Habilidades lingüísticas	Contenidos evaluados en las subpruebas
Comprensión léxica (CLE)	Interpretación e identificación de textos, reconocimiento de textos, modismos y frases hechas, reconocimiento de léxico específico de otras áreas, comprensión de textos.
Morfosintaxis (MS)	Formación de plurales, flexión verbal y derivación, sustitución de palabras dentro de la frase y uso de conectores, identificación dentro de la frase: nombre, adjetivo y verbo.
Ortografía (ORT)	Dictado.
Comprensión lectora (CL)	Interpretación de órdenes escritas, identificación de la información básica de un texto, uso de estrategias para una buena comprensión, identificación de palabras según su significado.
Expresión escrita (EE)	Producción de un texto.

Respecto a la corrección, cada habilidad lingüística recibe una puntuación entre 0 y 100 en función del número de aciertos y errores en los ejercicios, de acuerdo con la distribución estadística normal. Además, aparte de las puntuaciones para cada subprueba, se genera una puntuación más: la puntuación global (PG), que es la media ponderada de los cinco resultados de la prueba de lengua escrita (CLE, MS, ORT, CL, EE).

Prueba de expresión oral de lengua catalana y lengua castellana

Al igual que con las pruebas de conocimiento escrito de catalán y castellano, utilizamos la prueba elaborada y baremada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Catalunya para evaluar la producción oral en catalán y castellano. La evaluación de la producción oral se hace mediante dos subpruebas. La primera evalúa

la producción de mensajes y frases y tiene en cuenta la capacidad del alumno para producir lexemas nuevos (nombres, verbos y adjetivos) mediante la narración de una historia representada en dos viñetas, así como mediante preguntas cerradas sobre la acción que llevan a cabo unos personajes que se presentan en 10 láminas diferentes. La segunda subprueba evalúa la organización de la información y fundamentalmente requiere que el alumno describa oralmente de manera eficaz la escena que se representa en una lámina. Por tanto, evalúa la estructura narrativa del discurso, la coherencia de la información, la presencia de saltos en el discurso o de vacíos en la información y el uso adecuado de palabras en catalán o castellano. Cada subprueba recibe una puntuación de 0 a 100. La prueba total también tiene una puntuación de 0 a 100, que es el resultado de la suma de las puntuaciones de las dos subpruebas dividida entre dos.

Encuesta de usos lingüísticos del alumnado

Elaboramos un cuestionario con 11 preguntas para conocer las lenguas familiares y sociales, así como la lengua que los alumnos consideraban habitual. La pregunta referida a la lengua habitual era abierta y el alumno tenía que escribir la lengua o lenguas que consideraba que empleaba normalmente. La pregunta referida a la lengua familiar constaba de diferentes apartados en los que había que consignar la lengua utilizada con el padre, la madre y los hermanos, así como con otros familiares si estaban presentes en el contexto familiar. La pregunta sobre la lengua de uso social estaba formada por varias subpreguntas en las que se solicitaba al alumno que respondiera sobre la lengua que utilizaba con sus pares y con las personas adultas. En este caso, la respuesta era cerrada con un gradiente que iba desde catalán hasta otras lenguas distintas del catalán y del castellano, pasando por *más catalán que castellano*, *más castellano que catalán*, etc. El cuestionario incluía dos preguntas sobre los usos lingüísticos escolares (en el patio y con los profesores) y una pregunta sobre los hábitos lingüísticos de lectura y escritura.

Procedimiento

Las escuelas se seleccionaron de un listado de 570 escuelas que escolarizaban a alumnado extranjero proporcionado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. En su selección utilizamos dos criterios: porcentaje de alumnos extranjeros y distribución territorial.

Las pruebas se administraron a lo largo de dos días de los meses de mayo y junio del curso 2006-2007, uno para cada lengua. Las pruebas escritas las respondieron todos los alumnos extranjeros y nacionales del aula, mientras que las pruebas de expresión oral solo se administraron a un 25% de los alumnos extranjeros. La encuesta sobre los usos lingüísticos del alumnado se administró el primer día. Las personas que administraban las pruebas fueron siempre las mismas y se las adiestró previamente.

Variables

PGCAST: conocimiento escrito de castellano. Tiene un valor numérico de 0 a 100.

PGCAT: conocimiento escrito de catalán. Tiene un valor numérico de 0 a 100.

EOCAST: expresión oral en castellano. Tiene un valor numérico de 0 a 100.

EOCAT: expresión oral en catalán. Tiene un valor numérico de 0 a 100.

CS: contexto sociolingüístico. Es una variable categorial con cuatro dimensiones: 1) catalán, 2) más catalán que castellano, 3) más castellano que catalán y 4) castellano.

TLA: tipología lingüística del aula. Es una variable categorial con cuatro dimensiones: 1) de 0 al 25% de alumnos catalanohablantes, 2) del 26% al 50% de alumnos catalanohablantes, 3) del 51% al 75% de alumnos catalanohablantes y 4) más del 76% de alumnos catalanohablantes.

CONCE: porcentaje de alumnado extranjero en el aula. Es una variable categorial con cuatro dimensiones: 1) de 0 al 25% de alumnos extranjeros, 2) del 26% al 50% de alumnos extranjeros, 3) del 51% al 75% de alumnos extranjeros y 4) más del 75% de alumnos extranjeros.

LUFC: lengua castellana de uso familiar. Es una variable categorial con dos dimensiones: 0) uso preferente de lenguas distintas al castellano y 1) uso preferente del castellano.

LUHC: lengua catalana de uso habitual. Es una variable categorial con dos dimensiones: 0) uso preferente de lenguas distintas al catalán y 1) uso preferente del catalán.

LUFA: uso familiar de lenguas distintas al catalán y el castellano. Es una variable categorial que tiene dos dimensiones: 0) uso preferente del catalán o del castellano y 1) uso preferente de lenguas distintas del catalán y el castellano.

LUSC: uso social del catalán. Es una variable categorial que tiene dos dimensiones: 0) uso preferente de lenguas distintas del catalán y 1) uso preferente del catalán.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos para comprobar la hipótesis según la cual una mayor presencia del catalán en la vida social del alumnado redundaba en un mayor conocimiento de catalán y de castellano escrito obligan a utilizar una técnica estadística multivariante. La técnica elegida fue la regresión logística binaria porque nos permite mantener las cuatro categorías establecidas en las variables CS, TLA y CONCE sin tener que transformarlas dicotómicamente. Esta opción posibilita además la obtención de los OR (*odd ratio*) que ofrecen una medida de gran relevancia para comprender mejor la probabilidad de que un participante se sitúe en uno de los dos valores de la variable independiente.

Las variables dependientes son PGCAT, PGCAT, EOCAST y EOCAST. Todas ellas fueron modificadas dicotómicamente a partir de la media obtenida por los participantes. Estas fueron respectivamente 44,0454; 45,3372; 61,8291 y 64,7126. Así, en el caso de PGCAT, todo los alumnos con una puntuación menor o igual a 44,0454 fueron recodificados en el grupo 0 y todos los alumnos con una puntuación mayor fueron adjudicados al grupo 1. La misma operación se realizó con las otras tres variables dependientes.

Empleamos la técnica hacia atrás Wald, ya que fue la que clasificó un mayor número de participantes en la ecuación final y obtuvimos los R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke. Igualmente, la bondad del ajuste del modelo fue evaluada mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow y la prueba Ómnibus de Chi-cuadrado.

Las categorías de las variables independientes fueron introducidas como indicadores y la categoría de referencia siempre fue la última.

Todos los datos fueron introducidos en el programa SPSS versión 15.

Resultados

La Tabla III presenta el número de participantes en cada una de las variables independientes y para cada una de las categorías incorporadas en los cuatro análisis logísticos binarios.

TABLA III. Participantes en las variables independientes para cada análisis logístico binario. Variables dependientes PGCAT, PGCAT, EOCAST Y EOCAST

		PGCAST	PGCAT	EOCAST	EOCAT
CS	catalán	142	150	77	85
	más catalán que castellano	40	40	12	11
	más castellano que catalán	96	98	27	31
	castellano	302	303	77	77
TLA	de 0 a 25% de alumnos catalanohablantes	414	420	110	115
	de 26 a 50%	92	97	40	41
	de 51 a 75%	58	58	36	38
	más de 75%	16	16	7	10
CONCE	de 0 a 25% de alumnos extranjeros	49	49	30	33
	de 26 a 50%	206	208	87	92
	de 51 a 75%	170	174	41	43
	más de 75%	155	160	35	36
LUHC	otras lenguas	503	513	164	169
	catalán	77	78	29	35
LUFA	catalán o castellano	295	298	73	80
	otras lenguas	285	293	120	124
LUFC	otras lenguas	404	414	153	159
	castellano	176	177	40	45
LUSC	otras lenguas	429	437	161	165
	catalán	151	154	32	39

La Tabla IV muestra las variables introducidas en cada una de las cuatro ecuaciones (PGCAST, PGCAT, EOCAST y EOCAST) después de aplicar la regresión logística binaria.

TABLA IV. Variables introducidas en la ecuación de las variables dependientes PGCAT, PGCAT, EOCAST y EOCAST. Análisis de la logística binaria hacia atrás Wald

	PGCAST			PGCAT			EOCAST			EOCAT		
	B	Wald	OR	B	Wald	OR	B	Wald	OR	B	Wald	OR
LUFA (1)	,735	10,592**	2,086	,738	17,217***	2,091	,727	3,210	2,068			
LUFC (1)	-1,062	15,922***	,346				-1,175	4,222*	0,309			
CONCE		14,612*			7,029							
CONCE (1)	,603	2,931	1,829	,756	3,435	2,129						
CONCE (2)	,866	13,429***	2,378	,553	5,350*	1,739						
CONCE (3)	,729	8,840*	2,073	,478	4,213*	1,613						
CS					15,953**						10,913*	
CS (1)				,789	9,899*	2,202				1,143	10,766**	3,135
CS (2)				1,192	8,385*	3,294				,334	,252	1,397
CS (3)				,085	,117	1,089				,530	1,511	1,698
LUHC (1)										-9,19	3,758	,399
Constante	,056	,030	1,058	-,810	15,153***	,445	1,008	2,817	2,740	,529	1,092	1,698

(***) $p < 0,0001$; (**) $p < 0,001$; (*) $p < 0,05$

El análisis hacia atrás Wald para las variables PGCAT, PGCAT, EOCAST y EOCAST consta de cinco pasos para las variables sobre conocimiento escrito y de seis pasos para las variables sobre expresión oral. El porcentaje de participantes clasificado fue respectivamente 65,7%, 61,1%, 62,2% y 64,7%. La variable LUFA fue incorporada en tres ecuaciones (PGCAST, PGCAT y EOCAST), la variable LUFC en dos ecuaciones (PGCAST y EOCAST), la variable CONCE en dos ecuaciones (PGCAST y PGCAT), la variable CS en dos ecuaciones (PGCAT y EOCAST) y, finalmente, la variable LUHC fue incorporada únicamente en la ecuación correspondiente a la variable EOCAST.

La Tabla IV muestra que, en relación con el conocimiento de castellano escrito, el uso del catalán o el castellano en el contexto familiar multiplica por dos la posibilidad de que un participante forme parte del grupo con mejores resultados. Y, a la vez, el uso exclusivo de lenguas distintas al castellano en la familia disminuye enormemente (Beta = -1,062; OR = 0,346)¹ la probabilidad de que un participante forme parte de dicho gru-

⁽¹⁾ Al ser Beta negativa, la OR es 1-0,346, que se convierte en 2,89. Es decir, esta variable casi triplica la probabilidad de pertenecer al grupo con peores resultados.

po. Respecto al porcentaje de alumnos extranjeros en el aula, las OR muestran que los alumnos extranjeros que se hallan en un porcentaje entre el 26% y el 50% son los que tienen más probabilidad ($OR = 2,378$) de formar parte del grupo con mejores conocimientos de castellano escrito. Incluso cuando el porcentaje de alumnos está entre el 51% y el 75%, estos muestran una OR superior ($2,073$) a cuando forman parte de aulas con menos del 25% ($1,829$). Ahora bien, los que tienen menos probabilidad de formar parte de este grupo son los alumnos extranjeros que están en aulas cuyo porcentaje es mayor del 75%.

En la ecuación correspondiente a la variable *PGCAT* (Tabla IV) aparece la variable *CS*. Además, en la variable *CONCE*, las OR operan de manera diferente a como lo hacen en la ecuación correspondiente a la variable *PGCAST*. En concreto, el alumnado extranjero que más multiplica su probabilidad de pertenecer al grupo con mayor conocimiento de catalán escrito es el que está en aulas con menos del 25% de alumnos extranjeros ($OR = 2,129$) y, de manera gradual, las OR descienden a medida que aumenta el porcentaje de alumnos extranjeros en el aula. Respecto al contexto sociolingüístico, los alumnos extranjeros que viven en contextos sociolingüísticos con mayor presencia de catalán son los que tienen más probabilidad de formar parte del grupo con mejores conocimientos de catalán escrito. Así, dicha probabilidad se multiplica por $3,294$ cuando el contexto es más catalán que castellano y por $2,202$ cuando el contexto es únicamente catalán. Finalmente, la variable *LUFA* establece las mismas predicciones que en la ecuación de la variable *PGCAST*: los alumnos extranjeros que utilizan el catalán o el castellano en la familia son los que multiplican por dos su probabilidad de formar parte del grupo con mejores conocimientos de catalán.

La ecuación de la variable *EOCAST* (Tabla IV) solo introduce las variables independientes referidas al uso familiar de las lenguas que ya estaban incorporadas en la ecuación de la variable *PGCAST*. Además, operan en el mismo sentido que en el caso de la ecuación sobre el conocimiento escrito de castellano. Así, el uso en la familia, bien del catalán, bien del castellano, multiplica por dos la probabilidad de pertenecer al grupo con mejores resultados, mientras que el uso de otras lenguas distintas al castellano en el contexto familiar multiplica por más de tres la probabilidad de pertenecer al grupo con peores resultados.

En la ecuación referida a la variable *EOCAT* (Tabla IV) aparece la variable *LUHC* y se mantiene la variable *CS*, que aparecía anteriormente en la ecuación correspondiente a la variable *PGCAT*. En relación con la primera, la OR muestra que utilizar habitualmente lenguas distintas del catalán multiplica por $2,5$ la probabilidad de pertenecer al grupo que tiene peor rendimiento en expresión oral en catalán ($Beta = -0,919$;

OR = 0,399). Y, en relación con la segunda, se observa que el alumnado extranjero que vive en contextos catalanes multiplica por 3,135 su probabilidad de pertenecer al grupo con mejores resultados en expresión oral en lengua catalana.

La Tabla v muestra los valores R cuadrado de Cox y Snell y Nagelkerke y de las pruebas Ómnibus y de Hosmer y Lemeshow.

TABLA V. Resumen del modelo en el último paso para PGCAST, PGCAT, EOCAST Y EOCA y pruebas Ómnibus y de Hosmer y Lemeshow

	ÓMNIBUS			R CUADRADO DE COX Y SNELL	R CUADRADO DE NAGELKERKE	HOSMER Y LEMESHOW		
	Chi	gl	p			Chi	gl	p
PGCAST	78,611	5	0,001	,127	,170	13,541	8	,095
PGCAT	51,858	7	0,001	,084	,112	7,979	8	,436
EOCAST	21,166	2	0,001	,104	,139	,000	1	1,000
EOCAT	20,857	4	0,001	,097	,131	,791	4	,940

La prueba de Hosmer y Lemeshow muestra la bondad del ajuste de las cuatro ecuaciones, especialmente de las dos relacionadas con la expresión oral. Los valores de Cox y Snell y Nagelkerke son bajos. Esto es normal, ya que existen otras variables independientes que no analizamos en este trabajo como, por ejemplo, el nivel educativo de las familias, el tiempo de residencia o la lengua familiar de los alumnos, que influyen en los resultados escolares. Finalmente, la prueba Ómnibus muestra la adecuación del modelo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos por los alumnos extranjeros son distintos para el catalán y el castellano. En relación con la lengua catalana, aparece la variable *contexto socio-lingüístico* en las dos ecuaciones y, sin embargo, dicha variable no está incorporada en ninguna de las dos ecuaciones de las variables sobre conocimiento de castellano. Igualmente, hay también importantes diferencias entre las variables que incorporan

las ecuaciones sobre conocimiento escrito y expresión oral. En el primer caso, aparece la variable *porcentaje de alumnos extranjeros* y, en el segundo, no.

En relación con el conocimiento escrito y la expresión oral en catalán, las variables relacionadas con un mayor uso del catalán en la vida social están claramente presentes. Así, los alumnos extranjeros que viven en los contextos sociolingüísticos más catalanizados o que afirman utilizar habitualmente el catalán son los que tienen más probabilidad de participar en los grupos con mejores resultados. Y, en relación con la variable *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula*, los datos muestran que a medida que disminuye dicha proporción y, por tanto, aumenta la del alumnado nacional, la probabilidad de pertenecer al grupo con mejores resultados de catalán escrito también crece. Finalmente, la variable que indica el uso familiar de lenguas distintas al catalán y el castellano también opera en el mismo sentido: cuanto menor sea el uso familiar del catalán o del castellano, mayor será la probabilidad de pertenecer al grupo con peores resultados de conocimiento escrito de catalán.

En relación con el castellano, no aparecen las variables independientes que indican un mayor uso social del catalán. Únicamente, la variable *lengua de uso familiar de lenguas distintas al catalán y el castellano* indica que un mayor uso del catalán o del castellano en el contexto familiar aumenta la probabilidad de pertenecer a los grupos con mejores resultados. No obstante, esta apreciación tiene un alcance muy limitado respecto al catalán, ya que el porcentaje de alumnos extranjeros que utilizan esta lengua en su casa es muy pequeño y lo hacen exclusivamente con sus hermanos (Vila, Siqués y Oller, 2009). De hecho, los resultados de esta variable se refieren a alumnos que emplean el castellano en la familia, principalmente latinoamericanos.

Las variables que incorporan las dos ecuaciones sobre conocimiento de castellano son, sobre todo, las que se relacionan con un uso mayor del castellano en la vida social de los niños extranjeros. Así, el uso del castellano en la vida familiar incrementa la probabilidad de obtener buenos resultados en expresión oral y en conocimiento escrito. Igualmente, la variable *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula* parece operar en el mismo sentido. Menos alumnos extranjeros en el aula no comportan mayor número de catalanohablantes en el aula, excepto cuando el porcentaje es muy bajo. En Cataluña, la mayoría de los alumnos extranjeros y nacionales castellanohablantes están escolarizados en la escuela pública y, por tanto, de modo general, la disminución del número de alumnos extranjeros significa que habrá mayor número de castellanohablantes en el aula, de manera que los alumnos entablan relaciones fundamentalmente en castellano (Siqués y Vila, 2007). Por eso, los alumnos extranjeros que están en aulas en las que su porcentaje se sitúa entre

un 25% y un 75% tienen mayor probabilidad de formar parte del grupo con mejores resultados de conocimiento escrito de castellano que los mismos alumnos cuando su presencia en las aulas es de menos de un 25%. En este último caso, probablemente los alumnos extranjeros representan demográficamente un grupo muy pequeño en el contexto social, el cual probablemente está altamente catalanizado. Por tanto, los alumnos nacionales son en su mayoría catalanohablantes.

En definitiva, las variables incorporadas en las distintas ecuaciones parecen indicar que el conocimiento de catalán está relacionado con mayores usos sociales de dicha lengua y, de forma paralela, el de castellano con mayores usos de lengua castellana. Es decir, los mejores resultados respecto a las habilidades lingüísticas cognitivo-académicas en catalán corresponden a los alumnos extranjeros que probablemente han desarrollado más habilidades conversacionales en lengua catalana y, lo mismo sucede con las habilidades conversacionales en castellano y las lingüísticas cognitivo-académicas en esa misma lengua. Da la impresión de que, con pequeños matices, ambos conocimientos conversacionales responden a nuestra hipótesis pero de manera dicotómica, sin que exista relación entre ellos.

Históricamente, los programas de cambio de lengua del hogar a la escuela de Cataluña -popularmente conocidos como programas de inmersión lingüística- se han apoyado en la consideración del desarrollo simultáneo de las dos lenguas escolares, catalán y castellano. La hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979a) y la continuidad entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las cognitivo-académicas han guiado la educación lingüística del sistema educativo de Cataluña (Vila, 1995). El alumnado castellanohablante se escolarizaba en catalán en la Educación Infantil y, a lo largo de la etapa educativa, desarrollaba habilidades conversacionales en catalán que le permitían encarar con éxito las habilidades lingüísticas y cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura a lo largo de la Enseñanza primaria. A la vez, en su contexto social y familiar, desarrollaba también habilidades conversacionales en castellano, las cuales podía utilizar en el contexto escolar gracias a que todos los profesores eran bilingües. De hecho, se producía una retroalimentación entre unas habilidades y otras, de modo que, posteriormente, las habilidades cognitivo-académicas desarrolladas en catalán se transferían al castellano, gracias, entre otras cosas, a que dicha lengua formaba parte del currículo escolar. A la vez, el uso académico del castellano redundaba en nuevas habilidades lingüísticas que se transferían al catalán. Este desarrollo simultáneo de las dos lenguas, basado en la transferencia de habilidades lingüísticas de una a la otra y viceversa, estaba detrás del éxito de la inmersión lingüística.

Las evaluaciones realizadas desde 1985 sobre conocimiento de catalán y castellano mostraban la realidad expuesta. Así, junto a unos resultados académicos semejantes con independencia de la lengua familiar de los alumnos, aparecía un apoyo empírico a las consideraciones teóricas que guiaban la educación lingüística en Cataluña (SEDEC, 1984; Vila, 1995). En concreto, todas las evaluaciones afirmaban que, en relación con el conocimiento de catalán, su mayor o menor presencia en la vida social y escolar del alumnado condicionaba los resultados lingüísticos, mientras que el conocimiento de castellano dependía bien de características individuales del alumnado, bien del nivel socioprofesional de sus familias. Es decir, estas evaluaciones mostraban que todo el alumnado de Cataluña, independientemente de su lengua familiar, desarrollaba habilidades conversacionales en castellano y que, al contrario, el desarrollo de habilidades conversacionales en catalán dependía tanto de la presencia del catalán en la vida social del alumno como de su mayor o menor presencia en el contexto escolar. Por eso, independientemente de la lengua familiar del alumnado y de la mayor o menor presencia del catalán en el contexto escolar, no había diferencias significativas respecto al conocimiento de castellano y, en cambio, había diferencias muy notables respecto al conocimiento de catalán, las cuales, como ya hemos dicho, dependían de la mayor o menor relación formal e informal que el alumno tenía con la lengua catalana. Además, todas las evaluaciones mostraban que, en las mismas condiciones familiares, el conocimiento lingüístico alto del catalán correlacionaba con un conocimiento alto del castellano (Bel, Serra y Vila, 1992).

Los datos obtenidos en nuestro estudio sobre conocimiento de catalán y castellano de los alumnos de origen extranjero confirman en parte los resultados obtenidos anteriormente en el ámbito de la inmersión lingüística. Se puede objetar que ya han pasado 25 años y que la situación sociolingüística de Cataluña se ha modificado de forma importante. Sin embargo, no parece ser así. O, al menos, no se ha modificado globalmente en el sentido de que ahora haya una presencia social más significativa del catalán y una disminución del uso del castellano. Así, el conocimiento escrito y la expresión oral en catalán se relacionan con variables sociolingüísticas o con una tipología escolar que aumenta los intercambios informales de los alumnos en catalán. En cambio, a diferencia de las evaluaciones realizadas durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, el conocimiento de castellano de los alumnos de origen extranjero no se explica únicamente por la presencia social del idioma, sino también por un mayor uso informal bien en el contexto familiar, bien en el contexto escolar.

Sin embargo, hemos de hacer una salvedad respecto a la falta de significación en ambas lenguas de las variables *tipología lingüística del aula* y *uso social del catalán*.

Estas variables no forman parte de ninguna de las ecuaciones sobre conocimiento de catalán y castellano. En concreto, resulta sorprendente que la primera no esté incorporada en ninguna de las ecuaciones sobre conocimiento escrito y expresión oral en catalán. A la vez, de acuerdo con las consideraciones anteriores sobre el uso social del castellano, la mayor o menor presencia de alumnos catalanohablantes en las aulas no afecta al conocimiento de castellano de los alumnos extranjeros, tal y como predecían las evaluaciones realizadas sobre la inmersión lingüística. Una explicación posible sobre la poca significación de esta variable respecto al conocimiento de catalán remite a estudios sociolingüísticos que afirman que los alumnos nacionales, independientemente de su lengua familiar, se dirigen en castellano a los alumnos extranjeros (Galindo, 2008). Sin embargo, si siempre fuera así, la variable *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula* tampoco debería aparecer en la ecuación sobre conocimiento de catalán escrito. Y, en cambio, aparece en el sentido de que cuantos menos alumnos extranjeros haya, más probabilidad existe de que estos obtengan mejores resultados, lo cual hemos interpretado como que los alumnos extranjeros tienen más posibilidades de establecer contactos informales en catalán con los alumnos nacionales. Probablemente, la razón es exclusivamente estadística. La distribución de los participantes en los cuatro análisis (Tabla III) en las variables *tipología lingüística del aula* y *porcentaje de alumnos extranjeros en el aula* es muy distinta. En concreto, en relación con la primera, más del 70% y cerca del 60% de los alumnos extranjeros forman parte, respectivamente, en los análisis de conocimiento escrito y expresión oral, de una de las cuatro categorías, mientras que en las categorías de la segunda variable los participantes se distribuyen de una forma mucho más homogénea. Este sesgo dificulta probablemente la comprensión del significado de la variable *tipología lingüística del aula*.

Respecto a la variable *uso social del catalán*, la cuestión es probablemente metodológica. La sociolingüística catalana distingue entre «lengua de uso social» y «lengua de uso habitual». Esta distinción pretende averiguar la lengua que la persona encuestada considera como propia y relacionarla con la lengua que considera habitual. También pretende conocer si emplea el catalán en algunas de sus relaciones sociales (comprar, ocio, amistades, etc.). Probablemente, en el caso de los estudiantes de 11 o 12 años, resulta muy difícil establecer esta distinción y, por tanto, estos responden, en uno y otro caso, de manera semejante. Así, relacionan «lengua de uso social» con utilizar alguna vez el catalán y «lengua habitual», con un uso social importante del catalán.

En resumen, el análisis de las variables que influyen en el desarrollo de la competencia lingüística en las lenguas escolares de los alumnos extranjeros muestra que

estas se relacionan con los usos lingüísticos familiares y sociales (dentro y fuera de la escuela) de dichos alumnos. Así, por ejemplo, entre los alumnos latinoamericanos, probablemente, más usos lingüísticos familiares en castellano significan mayores probabilidades de formar parte del grupo con mejores resultados. Y también es probable que entre los alumnos rumanos, más usos informales del catalán desde su contexto social signifiquen también una mejora de sus resultados escolares en catalán (Oller y Vila, 2008).

Sin embargo, nuestros datos señalan también que, cuando los porcentajes de alumnos extranjeros en el aula son muy altos, hay más probabilidad de que estos mismos formen parte del grupo con peores resultados en conocimiento de castellano. Incluso, cuando el porcentaje de alumnos extranjeros en el aula es muy bajo, la probabilidad de que formen parte del grupo con mejores resultados es menor que en porcentajes más elevados (especialmente del 25% al 50%). Este resultado parece contradecir la importancia del entorno sociolingüístico en relación con la promoción del castellano de los alumnos extranjeros. Así, tal y como hemos señalado, la mayoría de los alumnos extranjeros viven en contextos castellanizados y, por tanto, en este caso, sus usos sociales deberían promover un conocimiento de castellano que tendría que verse reflejado en las aulas con mayor porcentaje de alumnos extranjeros. Creemos que estos resultados se pueden interpretar a partir de dos consideraciones distintas. De acuerdo con la primera, cuando la proporción de alumnos extranjeros en el aula es muy pequeña, el resto de los alumnos son principalmente catalanohablantes y, además, en el entorno social se emplea principalmente el catalán (Sánchez, 2009). Por eso, el conocimiento de castellano de dichos alumnos extranjeros es menor que en los otros grupos (si exceptuamos las aulas con más de un 75% de alumnado extranjero). Respecto a la segunda consideración, Vila, Siqués y Oller (2009) muestran que, en Cataluña, una parte importante de los alumnos extranjeros utilizan una lengua distinta del catalán y del castellano en sus relaciones familiares y con sus iguales. Ello es especialmente así en aulas en las que la mayoría de estos alumnos son de origen africano. De hecho, en nuestro trabajo, las aulas con porcentajes de alumnos extranjeros superiores al 75% concentraban a alumnos de origen africano. Estos, independientemente de la presencia social del castellano, hacen un gran uso de sus propias lenguas tanto en sus relaciones familiares como con sus iguales en casa, en la calle y en los patios escolares (incluso en las aulas). Este es un fenómeno nuevo con implicaciones educativas relevantes. Estos alumnos desarrollan habilidades conversacionales desde una lengua que no está presente en el contexto escolar y, a pesar de la importancia del castellano en su entorno social, una gran parte de su vida social está

mediada por su propia lengua. O, en otras palabras, su desarrollo formal tanto del castellano como del catalán, reposa fundamentalmente en el contexto escolar. Probablemente, cuando la proporción de alumnos extranjeros en el aula es muy pequeña el resto de los alumnos son principalmente catalanohablantes, mientras que, cuando la proporción es muy elevada, el uso de las lenguas propias es alto. Es probable que en las situaciones intermedias exista más mezcla de alumnos castellanohablantes y extranjeros, lo cual comporta más intercambios informales en castellano.

Los resultados obtenidos apoyan la existencia de una continuidad entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las habilidades cognitivo-académicas, tanto en relación con el catalán como con el castellano. Sin embargo, nuestros datos parecen apuntar a que los alumnos extranjeros tienen pocas oportunidades en su vida social de transferir hacia el catalán las habilidades conversacionales desarrolladas en su propia lengua. De hecho, una parte de estos alumnos solo tiene contacto con el catalán en el contexto escolar. Y, a la vez, también hay una parte que tiene menos oportunidades sociales que sus pares nacionales para desarrollar una competencia conversacional en castellano. A ello hay que añadir que una gran parte de los alumnos extranjeros de Cataluña se ha incorporado tardíamente al sistema educativo. Esto quiere decir que, aunque hayan tenido una escolarización previa regular y, por tanto, hayan desarrollado habilidades lingüísticas cognitivo-académicas desde su lengua, dado que su contacto social con el catalán es escaso y su desconocimiento muy alto, probablemente la transferencia de las habilidades previamente desarrolladas hacia la nueva lengua escolar se convierte en un proceso costoso, que se alarga más años que en otros países.

Referencias bibliográficas

- BEL, A., SERRA, J. M. Y VILA, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è D'EGB*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Bruner, J. S. (1975). Language as an Instrument of Thought. En A. Davies (Ed.), *Problems of Language and Learning*. Londres: Heinemann.
- Collier, V. P. (1987). Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

- Cummins, J. (1979a). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- (1979b). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Mind*. Glasgow: Collins.
- Galindo, M. (2008). *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Hakuta, K., Butler, Y. G. y Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Bárbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hickmann, M. (Ed.) (1987). *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando (Florida): Academic Press.
- (1995). Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time. En P. Flechter y B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and Teacher Perceptions of ESL Students Achievement. *English Quarterly*, 26 (3), 8-11.
- Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vols. I i II*. Documento no publicado. La Bisbal d'Empordà.
- Olson, D. R. (1977). From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la Enseñanza primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en red. Revista Electrónica de Investigación y Didáctica*, 1 (1), 9-28.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- SEDEC (1984). *Quatre anys de català*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- Sánchez, A. (2009). La segregación escolar dels immigrants a Catalunya. *Quaderns d'Avaluació*, 13, 55-76.
- Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic Plurality and the Learning of the School Language. En P. CUVÉLIER, T. DU PLESSIS, M. MEEWIS y L. TECK (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, Practice and Prospects*, 181-196. Pretoria (Sudáfrica): Van Schaik.
- Silverstein, M. (1985). En J. J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition*, 205-235. Cambridge (Nueva Jersey): Cambridge University Press.
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. y Schley, S. (1991). Giving Formal Definitions: A Linguistic or Metalinguistic Skills? En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, 90-112. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington D. C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1987). El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares. En A. Álvarez (Ed.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*. Madrid: Visor.
- (1990). El desarrollo tardío del lenguaje. En M. Siguan (Ed.), *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: Horsori.
- (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- y Oller, J. (2008). Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera. *Àmbits de Psicopedagogia*, 24, 29-34.
- Vila, I., Siqués, C. y Oller, J. (2009). Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya. *Zeitschrift für Katalanistik*, 22, 96-124.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Dirección de contacto: Judith Oller Badenas. Universitat de Girona. Facultat de Educació y Psicologia. Campus de Barri Vell, Plaça Sant Domènec, 9; 17071 Girona, España.
E-mail: judith_oller@hotmail.com