

Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca¹

Acculturation orientations of immigrant students and their adaptation to a context of bilingualism in the Basque school

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-446

Nekane Larrañaga
Iñaki García
Naiara Berasategi
María-José Azumendi

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Resumen

Este estudio analiza las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a la escuela vasca. Para ello se adopta una perspectiva tridimensional que toma en cuenta el grupo de origen y los dos grupos lingüístico-culturales de la sociedad de acogida. Los resultados indican que la principal orientación de aculturación es la integración, aunque aparecen dos modalidades, una orientada al monolingüismo, y otra al bilingüismo. Ambos tipos de integración se relacionan con buena adaptación escolar, sin embargo, los sujetos con integración orientada al bilingüismo muestran mayores niveles de adaptación social, mayor identidad lingüística con ambas lenguas y con ambas identidades, la española y la vasca. Los resultados de esta investigación apoyan la idea de que el estudio de la aculturación en contextos bilingües como el vasco requiere un planteamiento tridimensional, en el que se consideren el grupo de origen y los grupos lingüísticos de la sociedad de acogida, ya sean mayoritarios o minoritarios. Por otro lado, se considera importante promover la educación bilingüe entre todos los estudiantes, incluidos los inmigrantes, para facilitar su adaptación y favorecer las relaciones intergrupales positivas.

⁽¹⁾ Financiación: Universidad del País Vasco UPV/EHU 10/21

Palabras clave: Inmigración, Aculturación, Adaptación, Bilingüismo, Actitudes Lingüísticas

Abstract

This study analyses the orientations of acculturation of immigrant students and their adaptation to the Basque school. For this analysis, has been adopted a three-dimensional perspective that takes into account the group of origin and the two linguistic-cultural groups of the host society. The results indicate that the main orientation of acculturation is integration, although two modalities appear, one oriented to monolingualism, and the other to bilingualism. Both types of integration show a good school adaptation, however, subjects with integration oriented to bilingualism show higher levels of social adaptation, greater linguistic identity with both languages and with both identities, the Spanish and the Basque.

The results of this research support the idea that the study of acculturation in bilingual contexts, such as Basque, requires a three-dimensional approach, in which the group of origin and linguistic groups of the host society are considered, whether they are majority or minority. On the other hand, it is important to promote bilingual education among all students, including immigrant students, in order to facilitate their adaptation and favour positive intergroup relations.

Keywords: Immigration, Acculturation, Adaptation, Bilingualism, Linguistic Attitudes

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo analizar los procesos de aculturación y adaptación asociados a la inmigración en el contexto vasco, un contexto bilingüe en el que conviven dos lenguas oficiales, la española y la vasca. Si bien estas lenguas tienen diferente grado de conocimiento, uso y estatus social.

El concepto de aculturación surge desde la antropología y la sociología, y en su definición clásica comprende aquellos fenómenos que se producen cuando grupos de individuos, de diferentes culturas, entran en contacto continuo, del que se derivan cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos.

Se han desarrollado diferentes modelos teóricos para analizar los procesos de aculturación y los cambios que originan en diferentes

elementos culturales (actitudes, valores, comportamientos lingüísticos, identidad cultural...) Se diferencian dos principales modelos de aculturación, los modelos unidimensionales, que entienden que los cambios culturales se dan en un continuum lineal bipolar, desde la cultura de origen hacia la cultura de la sociedad de acogida; y por otro lado, los modelos multidimensionales, que entienden que los procesos de cambio cultural se pueden dar independientemente, tanto respecto a la cultura de origen como a la cultura de acogida, y pueden darse en diferentes dominios, como actitudes, valores, comportamiento o identidad respecto las lenguas o culturas (Van Oudenhoven, Ward y Masgoret, 2006).

Desde una perspectiva bidimensional, Berry (1980, 1997) plantea que los inmigrantes en contacto con una nueva cultura, se enfrentan a una doble cuestión, una en relación al deseo de mantener su cultura de origen, y otra relacionada con el deseo de mantener relaciones con otros grupos de la sociedad de acogida. La combinación de ambos procesos pueden dar lugar a cuatro estrategias de aculturación: integración, separación, asimilación y marginación. La integración implica el mantenimiento de la cultura de origen y establecer contactos con miembros de la sociedad de acogida. La separación conlleva mantener la cultura de origen y evitar contactos con el nuevo grupo social. La asimilación se caracteriza por la pérdida de la cultura de origen mientras se establecen contactos con la nueva sociedad. Por último, la marginación supone perder la cultura de origen y evitar contactos con la nueva sociedad. Estas estrategias no son estáticas y los individuos pueden variar de una estrategia a otra.

Los modelos bidimensionales de aculturación también han recibido críticas. Así, se ha argumentado que la categorización en cuatro orientaciones de aculturación puede no representar por completo los diferentes patrones de aculturación. Es decir, no todas las categorías tienen por qué existir en una muestra, y algunas pueden a su vez, tener múltiples subtipos. En este sentido, Rudmin (2003) encontró tres subtipos de integración/biculturalismo (parcial, total y orientada al grupo dominante) y Coatsworth, Maldonado-Molina, Pantin y Szapocznik (2005) encontraron dos tipos de integración/biculturalismo; el biculturalismo y el biculturalismo moderado.-

Otros autores han propuesto que en el estudio de la aculturación se tiende a tratar a la sociedad de acogida como si fuera homogénea tanto cultural como lingüísticamente (Berry, 1980; Montreuil y Bourhis, 2004), sin embargo, la existencia de estados multiculturales no es una

excepción. Son muchas las sociedades de acogida en las que coexisten varias comunidades con sus propios elementos lingüísticos y culturales, donde ya antes de la llegada de inmigrantes podían existir tensiones lingüísticas, culturales o religiosas entre estas comunidades, por ejemplo, las comunidades anglófona y francófona en Quebec (Bourhis, 2001a, 2001b), o las comunidades bilingües en España como Cataluña (Fukuda, 2017; Huguét, Sansó, Díaz-Torrent y Navarro, 2017; Sansó, Popa y Navarro, 2017). Esta complejidad y posibles tensiones intergrupales preexistentes y no resueltas en la sociedad de acogida pueden condicionar el proceso de aculturación de los inmigrantes y es una cuestión a tener en cuenta en su estudio (Bourhis y Montreuil, 2004). En este sentido Gim Chung, Kim y Abreu (2004) encontraron evidencia de validez y fiabilidad para la medida tridimensional de la aculturación y mostraron que la aculturación hacia dos culturas diferenciadas en una misma sociedad de acogida son procesos independientes y por lo tanto han de medirse como tal.

Aculturación y adaptación

La aculturación es pues una experiencia que viven tanto grupos como individuos consecuencia de la inmigración. En esa experiencia, los grupos e individuos necesitan adoptar estrategias que les permitan desarrollar una adaptación adecuada al nuevo contexto (Sam y Berry, 2006). La adaptación se entiende como los cambios relativamente estables que tienen lugar en un individuo o grupo en respuesta a demandas externas (Berry, 2005). En estos cambios se diferencian dos componentes: el psicológico y el sociocultural (Ward, 2004). La adaptación psicológica hace referencia al sentimiento de bienestar del individuo que incluye variables como la autoestima y el estrés. Sin embargo, la adaptación sociocultural se refiere al nivel en que un individuo es capaz de manejarse en la vida cotidiana en el nuevo contexto cultural y está asociado al desarrollo de competencias sociales, en el caso de adolescentes, como el desempeño académico y posibles comportamientos problemáticos como consumo de drogas o fracaso escolar (Berry y Sabatier, 2010). Estos dos componentes de la adaptación están correlacionados positivamente, aunque cada dimensión tiene sus propios predictores; la adaptación psicológica está asociada a variables de personalidad, eventos de cambio de vida, apoyo social e identidad étnica sólida y segura, mientras que la adaptación sociocultural

está asociada al conocimiento cultural, el grado de conocimiento de la lengua, el grado de contacto, las actitudes positivas intergrupales (Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006; Kang, 2006; Phinney, Horenczyk, Liebkind y Vedder, 2001; Vila, 2008).

Por otro lado, Moreno (2009) desde una perspectiva multidisciplinar que toma conceptos de la lingüística, la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la psicología social y la sociología, propone cuatro niveles de adaptación que él denomina integración social: supervivencia, laboral o escolar, social e identitario. En el primer nivel, se incluyen las necesidades básicas para la subsistencia biológica. El segundo nivel, laboral o escolar, supone tener cubiertas las necesidades del primer nivel a su vez que exige cumplir unas funciones sociales relacionadas con el mercado laboral o en el caso de menores de edad supone la incorporación al sistema educativo, de acuerdo con los requisitos y mecanismos establecidos en la sociedad de acogida, que también incluyen las habilidades comunicativas respecto a las lenguas de la sociedad de acogida. El tercer nivel, supone la integración social del inmigrante como individuo y como miembro de un grupo social; permite el enriquecimiento en las relaciones en cualquier ámbito de la vida pública. Por último, el nivel identitario hace referencia a las relaciones sociales complejas entre inmigrantes y miembros de la sociedad de acogida, en las que las personas inmigrantes adoptan unas pautas de conducta de acuerdo a la identidad que han desarrollado. Esta identidad puede hacer que la nueva sociedad se convierta en “su” comunidad, pudiendo adoptar diversas formas según el grado de mantenimiento de la identidad de origen y el grado de adopción de la nueva identidad.

Según este autor, la adaptación laboral/escolar es imprescindible para que se produzca la adaptación social e identitaria. En este sentido, estudios realizados en un contexto bilingüe como Cataluña, advierten, que la adaptación puede verse impedida en el caso de no tener competencias lingüísticas suficientes como para mantener relaciones con los grupos de acogida (Vila, 2008); en el mismo contexto se ha demostrado que la integración escolar y social de jóvenes inmigrantes puede a su vez ayudar a desarrollar mejores actitudes tanto hacia la lengua castellana como hacia la catalana en jóvenes inmigrantes y favorecer su aprendizaje (Lapresta, Huguet y Janes, 2010; Navarro, Huguet y Sansó, 2016).

La adaptación está por otro lado, relacionada con las orientaciones de aculturación (Berry, 1997; Berry et al., 2006); así, los sujetos que

muestran orientaciones de integración parecen estar mejor adaptados tanto psicológica (pocos problemas psicológicos, alta autoestima y satisfacción con la vida) como socioculturalmente (ajuste escolar, pocos problemas de comportamiento) que los sujetos que tienen orientaciones de marginación. Los sujetos con orientaciones de asimilación y separación muestran niveles de adaptación intermedios; concretamente la separación se asocia a adaptación psicológica moderadamente buena, pero una menor adaptación sociocultural y la asimilación con puntuaciones más bajas en ambas formas de adaptación. También se han encontrado relaciones entre salud y estrategias de aculturación, siendo el nivel de salud superior en integración que en el resto de orientaciones (Curran, 2003).

De cara a promover una adaptación exitosa, Berry y colaboradores (2006) proponen que la juventud inmigrante se ha de orientar lo más posible en el camino de la integración; sin embargo, las estrategias de aculturación deberían de combinarse de una manera flexible con el fin de adquirir elementos culturales de ambos grupos. Así, en el contexto de la escuela una forma de integración que se aproxime a la asimilación podría permitir un mejor ajuste a la nueva sociedad. Por otro lado, en el contexto privado de la familia o comunidad una forma de integración que se aproxime a la separación podría permitir un mejor ajuste con el grupo étnico en la vida diaria. Los agentes implicados en la educación deberían actuar sabiendo que la integración es la forma de aculturación más cercana a la adaptación que facilita la transición a la vida adulta.

El contexto de la escuela vasca

Aunque el español sea lengua oficial en todo el Estado, en seis comunidades autónomas hay lenguas cooficiales (Moreno, 2009). Esta realidad plurilingüe y pluricultural tiene gran relevancia en el estudio de procesos de aculturación y adaptación relacionados con la inmigración, entre otras razones porque, a menudo, la población inmigrante llega al Estado Español con la idea de encontrar un país lingüísticamente homogéneo y poco a poco va descubriendo otra realidad más compleja que afecta a su proceso de integración (Burgueño, 2002).

En la Comunidad Autónoma Vasca CAV son cooficiales dos lenguas, el euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, está reconocido como lengua oficial junto con el castellano, según el artículo 6 del Estatuto de Autonomía

del País Vasco (BOE, 1979). Dada la condición minoritaria del euskera, en 1982 se aprobó la ley de normalización del uso del euskera (BOPV, 1982). En consecuencia, se propone el objetivo de garantizar a todos los alumnos el conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales en la enseñanza obligatoria. Para lo cual se definen los modelos lingüísticos a aplicar: el Modelo A donde el currículo se imparte en castellano, y euskera sólo como asignatura; el Modelo B, en el que el currículo se imparte en euskera y castellano; y el Modelo D, donde el euskera es la lengua vehicular y el castellano se imparte como asignatura (BOPV, 1993).

Este proceso de normalización ha fomentado la recuperación social en los del euskera en últimos treinta años. Así, el número de hablantes ha evolucionado positivamente (212.000 nuevos hablantes e incremento de 10 puntos porcentuales). Este aumento se observa sobre todo entre jóvenes, siendo, en la actualidad, vascohablantes un 71,4% entre 16-24 años, mientras que en 1991 eran tan sólo un 25%. A pesar de ello, hoy en día el euskera sigue siendo una lengua minoritaria y minorizada en esta comunidad (Etxebarria, 2015). Un tercio de la población vasca es vascohablante, el 33,9 %, siendo menor el porcentaje de vascohablantes en zonas urbanas o capitales, 35,4% en Donostia/San Sebastián, 18,6% en Bilbao y 17,9% en Vitoria-Gasteiz (Gobierno Vasco, 2016).

En los últimos años, con la llegada de alumnado procedente de la nueva inmigración se vive una nueva situación de diversidad cultural. Las instituciones vascas adoptan el objetivo de la inclusión del alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco, para lo cual se propone que el alumnado inmigrante logre un dominio oral y escrito de las dos lenguas oficiales del País Vasco (Gobierno Vasco, 2016). En este sentido, en el marco del II Plan de Atención educativa al alumnado inmigrante en la escuela inclusiva e intercultural (2016-2020) se vienen desarrollando programas educativos orientados a la integración escolar, cultural y social del alumnado inmigrante. Este plan recoge programas de refuerzo lingüístico, centrado especialmente en el aprendizaje de la lengua vasca junto con el castellano, que se están aplicando desde el 2003 (Gobierno Vasco, 2016).

Objetivos de la investigación

La mayoría de las investigaciones en el campo de la aculturación se han desarrollado en sociedades de acogida en las que la única fuente de

pluralidad lingüística ha sido la inmigración, sociedades con una única lengua oficial. O en el caso de contextos con dos lenguas oficiales no se han analizado de una manera independiente las dos lenguas para identificar diferentes estrategias de aculturación. Siendo pocas las investigaciones que han analizado de manera independiente las lenguas de la sociedad de acogida (Fukuda, 2017).

Es por ello que esta investigación plantea estudiar la experiencia de la aculturación que vive el alumnado inmigrante, analizando sus procesos de aculturación y adaptación al contexto vasco. Un contexto que muestra una pluralidad cultural y lingüística. Por ello planteamos, por un lado, analizar las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante de nuestra muestra tomando en cuenta tres dimensiones (grupo de origen, grupo de euskara-hablante y el grupo de español-hablante). Por otro lado, analizar el perfil socio-demográfico del alumnado inmigrante clasificados en las principales estrategias de aculturación. Y por último, comparar los niveles de adaptación escolar, social e identitaria, del alumnado inmigrante clasificado en las principales estrategias de aculturación.

Método

Muestra y procedimiento

La muestra de este estudio es una submuestra de una más amplia formada por 1.286 alumnos escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria en 16 centros educativos, 13 en Bilbao y 3 en Donostia-San Sebastián. Para seleccionar los centros se utilizaron tres criterios: el tipo de centro (Público / Concertado), los modelos lingüísticos (A, B y D) y la concentración de alumnado inmigrante en el centro escolar (mayor o menor del 20%).

Para este estudio se seleccionaron únicamente a los alumnos de origen inmigrante, un total de 162, con una media de edad de 14,62 años ($S = 1,11$). La mayoría de participantes (50,0%) estaban cursando sus estudios en el modelo A, el 35,8% lo hacían en el modelo B y el 14,2% en el modelo D.

Los datos fueron recogidos mediante cuestionario bilingüe rellenado por todos los alumnos presentes en el aula, de una manera voluntaria. Los datos personales no se registraron para garantizar el anonimato.

Variables

Se midieron cinco tipos de variables: orientaciones de aculturación, adaptación social, escolar e identitaria y variables socio-demográficas.

Orientaciones de aculturación. Siguiendo a Berry (1997) se midió la identificación con el grupo de origen, utilizando una escala de 3 ítems sobre identidad ($\alpha = 0,77$), donde se incluían tres aspectos: identidad global (*¿hasta qué punto te identificas con tu país de origen?*), identidad lingüística (*¿hasta qué punto te identificas con tu lengua de origen?*), y calidad de la identidad o deseo de identificación (*¿hasta qué punto deseas ser de tu país de origen?*). Las propiedades psicométricas de estos ítems son aceptables y su validez de constructo confirmada (Bourhis y Bougie, 1998).

También se midió la relación con los grupos de la sociedad de acogida (frecuencia y deseo de contacto). Para ello se utilizaron 4 ítems; dos de ellos referidos al grupo de vasco-hablantes de la sociedad vasca ($\alpha = 0,73$); (*¿cuántas relaciones mantienes con euskara-hablantes de la sociedad vasca?*) y (*¿cuántas relaciones deseas mantener con euskara-hablantes de la sociedad vasca?*) y otros dos referidos a español-hablantes ($\alpha = 0,58$); (*¿cuántas relaciones mantienes con español-hablantes de la sociedad vasca?*) y (*¿cuántas relaciones deseas mantener con español-hablantes de la sociedad vasca?*).

Adaptación escolar. Se utilizaron 4 ítems satisfacción con el centro educativo (*¿cómo te sientes en tu centro educativo?*), relación con los compañeros de clase (*¿tu relación con los compañeros de clase es?*), satisfacción con los resultados académicos (*¿tus resultados académicos son?*) y actitud en clase (*¿tu actitud en clase es?*).

Adaptación social. Se utilizaron 8 ítems: satisfacción con la vida personal (*¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida personal?*), satisfacción en la CAV (*¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida en la Comunidad Autónoma Vasca?*), conocimiento, uso y deseo de conocimiento de la lengua vasca y la lengua española (por ejemplo, para la lengua vasca *¿en qué medida conoces la lengua vasca?*, *¿en qué medida practicas la lengua vasca?*, *¿en qué medida deseas conocer la lengua vasca?*).

Adaptación identitaria. Se utilizaron 6 ítems para medir la identidad hacia lo vasco y hacia lo español en la que se incluían tres aspectos: identidad global (*¿hasta qué punto te identificas como vasco / español?*),

identidad lingüística (*¿hasta qué punto te identificas con la lengua vasca / española?*), y calidad de la identidad o deseo de identificación (*¿hasta qué punto deseas ser vasco / español?*). Las propiedades psicométricas de estos ítems son aceptables y su validez de constructo confirmada (Bourhis y Bougie, 1998).

TABLA I. Variables, dimensiones e ítems.

Variable	Dimensión	Ítems
Orientaciones de aculturación (variable predictora)	Identificación con el grupo de origen	<p><i>¿hasta qué punto te identificas con tu país de origen?</i> <i>¿hasta qué punto te identificas con tu lengua de origen?</i> <i>¿hasta qué punto deseas ser de tu país de origen?</i> $\alpha = 0,77$</p> <p><i>¿cuántas relaciones mantienes con euskara-hablantes de la sociedad vasca?</i> <i>¿cuántas relaciones deseas mantener con euskara-hablantes de la sociedad vasca?</i> $\alpha = 0,73$</p>
	Relación con los grupos de acogida	<p><i>¿cuántas relaciones mantienes con español-hablantes de la sociedad vasca?</i> <i>¿cuántas relaciones deseas mantener con español-hablantes de la sociedad vasca?</i> $\alpha = 0,58$</p>
Adaptación (variable criterio)	Adaptación escolar	<p><i>¿cómo te sientes en tu centro educativo?</i> <i>¿tu relación con los compañeros de clase es?</i> <i>¿tus resultados académicos son?</i> <i>¿tu actitud en clase es?</i></p>
	Adaptación social	<p><i>¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida personal?</i> <i>¿en qué medida te sientes satisfecho con tu vida en la Comunidad Autónoma Vasca?</i></p> <p><i>¿en qué medida conoces la lengua vasca?</i> <i>¿en qué medida practicas la lengua vasca?</i> <i>¿en qué medida deseas conocer la lengua vasca?</i></p> <p><i>¿en qué medida conoces la lengua española?</i> <i>¿en qué medida practicas la lengua española?</i> <i>¿en qué medida deseas conocer la lengua española?</i></p>
	Adaptación identitaria	<p><i>¿hasta qué punto te identificas como vasco?</i> <i>¿hasta qué punto te identificas con la lengua vasca?</i> <i>¿hasta qué punto deseas ser vasco?</i></p> <p><i>¿hasta qué punto te identificas como español?</i> <i>¿hasta qué punto te identificas con la lengua española?</i> <i>¿hasta qué punto deseas ser español?</i></p>

Las respuestas se recogieron mediante escalas Likert de 5 puntos (1 nada/malo, 5 mucho/bien).

Perfil socio-demográfico. Se registró el modelo lingüístico (A, B o D), el tipo de centro (público o concertado), el origen del alumnado (latino o no-latino), la concentración de inmigrantes en el centro ($\leq 20\%$ o $>20\%$), nivel de estudios de padres y madres (sin estudios-primarios, secundarios o universitarios), edad del alumnado y años que llevan viviendo en la CAV (2 o menos, 2-5 años o 5 o más años).

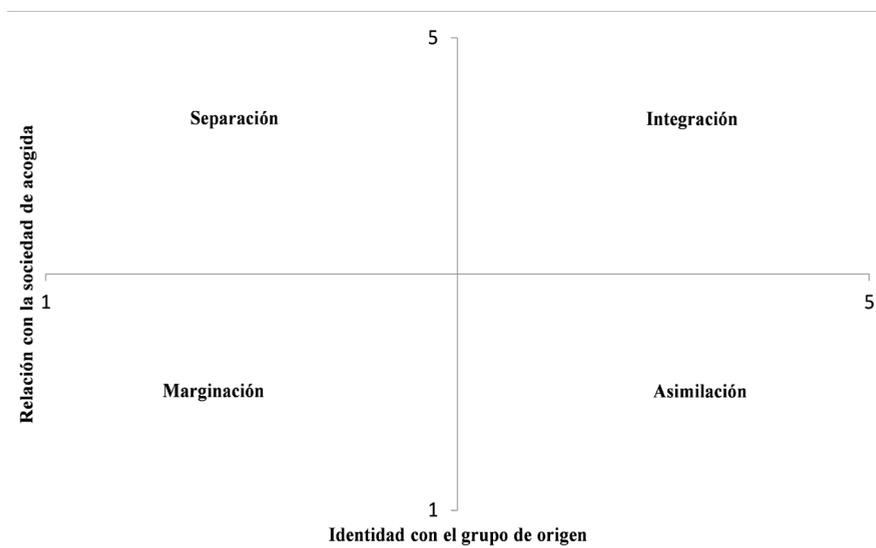
Resultados

Tomando en cuenta la pluralidad cultural y lingüística de la sociedad vasca, los sujetos fueron clasificados según su orientación de aculturación hacia los dos grupos culturales y lingüísticos de la sociedad de acogida: grupo español-hablante y grupo vasco-hablante.

Tal y como propone Berry (1997), se cruzaron la identidad con el grupo de origen y la relación con los grupos de la sociedad de acogida para obtener cuatro orientaciones de aculturación (ver Figura 1)

- Integración: alta identificación con el grupo de origen (≥ 3) y alta relación con la sociedad de acogida (≥ 3).
- Separación: alta identificación con el grupo de origen (≥ 3) y baja relación con la sociedad de acogida (< 3).
- Asimilación: baja identificación con el grupo de origen (< 3) y alta relación con el grupo de acogida (≥ 3).
- Marginación: baja identificación con el grupo de origen (< 3) y baja relación con el grupo de acogida (≥ 3).

FIGURA I. Orientaciones de aculturación según Berry (1997)

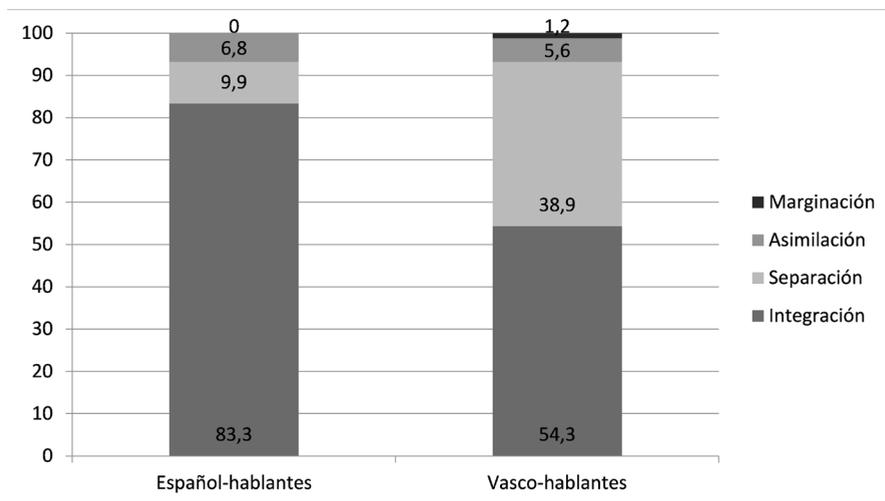


Respecto a las orientaciones de aculturación hacia español-hablantes (ver Figura II), la gran mayoría de los sujetos (83,3%) mostraron una aculturación orientada a integración, siendo minoritarias la separación y la asimilación (9,9% y 6,8% respectivamente). Cabe destacar que ni un solo sujeto mostró orientación de marginación.

También se midieron las orientaciones de aculturación hacia vasco-hablantes (ver Figura II). Como en el caso anterior, la mayoría de los sujetos se decantó por la integración (54,3%) aunque el porcentaje fue sensiblemente más bajo que la integración orientada hacia español-hablantes. En cambio, la separación fue mayor al orientarse hacia vasco-hablantes (38,9%). Las orientaciones de asimilación y marginación resultaron minoritarias (5,6% y 1,2% respectivamente).

Al observar que las orientaciones de aculturación varían al referirse a la lengua mayoritaria (español) o minoritaria (euskara) se cruzaron las orientaciones hacia ambos grupos lingüísticos. Los resultados obtenidos (ver Tabla II), muestran que la gran mayoría de los sujetos (53,1%) se clasifican en la orientación integradora hacia ambos grupos lingüísticos, lo que podría considerarse como una orientación integrativa hacia el bilingüismo (IB).

FIGURA II. Orientaciones de aculturación hacia español-hablantes y vasco-hablantes de la sociedad vasca (porcentajes).



El segundo grupo más numeroso (30,2% de la muestra) combina una orientación integradora hacia español-hablantes con una orientación de separación hacia vasco-hablantes, mostrando una orientación integradora hacia la lengua dominante, la lengua española, es decir, una orientación integrativa hacia el monolingüismo (IM). Con frecuencias más bajas aparecen otros tipos de orientación como la separación (8,6%) y la asimilación (5,6%) hacia ambos grupos. El resto de combinaciones que aparecen son marginales como: orientación de integración hacia vasco-hablantes combinado con separación hacia español hablantes (1,2%), y la marginación hacia vasco-hablantes combinada con asimilación hacia español hablantes (1,2%).

TABLA II. Orientaciones de aculturación hacia los grupos lingüísticos de la sociedad vasca (frecuencia y porcentaje sobre el total)

			Aculturación hacia español-hablantes			Total
			Integración	Separación	Asimilación	
Aculturación hacia vasco-hablantes	Integración	n	86	2	0	88
		%	53,1%	1,2%	0,0%	54,3%
	Separación	n	49	14	0	63
		%	30,2%	8,6%	0,0%	38,9%
	Asimilación	n	0	0	9	9
		%	0,0%	0,0%	5,6%	5,6%
	Marginación	n	0	0	2	2
		%	0,0%	0,0%	1,2%	1,2%
	Total	n	135	16	11	162
		%	83,3%	9,9%	6,8%	100,0%

Analizando el perfil socio-demográfico de los dos tipos de integración (IB e IM), ver Tabla III, se encontraron diferencias significativas en el tipo de centro (sujetos con IB tienen mayor presencia en centros públicos y los sujetos con IM en centros concertados) y en la concentración de inmigrantes en el centro (los sujetos IB estudian en centros con menor concentración de inmigrantes). También se encontraron diferencias tendenciales en el modelo lingüístico (los sujetos IB tienen mayor presencia en el modelo B y los sujetos con IM en el modelo A), en el origen del alumnado (mayor porcentaje de procedencia latina en los sujetos con IM) y en el nivel educativo de los padres (mayor porcentaje de estudios secundarios y universitarios entre los padres del alumnado con IM). No se encontraron diferencias significativas según el nivel educativo de las madres, la edad del alumnado y el tiempo de estancia en la CAV.

TABLA III. Perfil socio-demográfico de las principales orientaciones de aculturación (porcentaje en sentido vertical)

Variables	Integración al bilingüismo (IB) (n = 86)	Integración al monolingüismo (IM) (n = 49)	χ^2
Modelo lingüístico			
A-X (n = 57)	39,5%	61,0%	$\chi^2 (2)=5,10 p = 0,078$
B (n = 47)	43,2%	29,3%	
D (n = 18)	17,3%	9,8%	
Tipo de centro escolar			
Público (n = 72)	60,5%	40,8%	$\chi^2 (1)=4,84 p = 0,028$
Concertado (n = 63)	39,5%	59,2%	
Origen			
Latino (n = 85)	68,6%	53,1%	$\chi^2 (1)=3,23 p = 0,072$
No-Latino (n = 50)	31,4%	46,9%	
Concentración de inmigrantes en el centro			
<=20 % (n = 63)	54,7%	32,7%	$\chi^2 (1)=6,01 p = 0,014$
>20 % (n = 72)	45,3%	67,3%	
Nivel educativo Padre			
Sin estudios/primarios (n = 28)	16,9%	34,1%	$\chi^2 (2)=4,83 p = 0,089$
Secundarios (n = 72)	61,4%	51,2%	
Universitarios (n = 24)	21,7%	14,6%	
Nivel educativo Madre			
Sin estudios/primarios (n = 25)	18,3%	23,3%	$\chi^2 (2)=1,33 p = .514$
Secundarios (n = 76)	59,8%	62,8%	
Universitarios (n =24)	22,0%	14,0%	
Edad			
13 (n =27)	20,0%	20,4%	$\chi^2 (4)=1,64 p = 0,801$
14 (n = 36)	28,2%	24,5%	
15 (n = 31)	24,7%	20,4%	
16 (n = 28)	17,6%	26,5%	
>16 (n = 12)	9,4%	8,2%	
Años en EAE			
5 años o más (n = 71)	57,8%	48,9%	$\chi^2 (2)=1,17 p = 0,556$
2-5 años (n = 46)	33,7%	38,3%	
2 años o menos (n = 13)	8,4%	12,8%	

Comparando la adaptación escolar de los sujetos con IM y con IB (ver Tabla IV) no se encontraron diferencias significativas ni en satisfacción con el centro educativo, ni en la valoración de las relaciones con compañeros de clase, los resultados académicos o su actitud en clase. Para ambos grupos los niveles de integración escolar son altos, siempre por encima del punto medio de la escala utilizada (rango 1-5).

En los indicadores de adaptación social se encontraron altos índices de satisfacción personal en los dos tipos de integración. También es alto el grado de satisfacción con la vida en la CAV en todos los sujetos, aunque se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, siendo los sujetos con IB quienes puntuaron más alto que los sujetos con IM, con un tamaño del efecto medio.

Comparando los dos grupos con orientación integradora (IB e IM), se observaron diferencias significativas en conocimiento, práctica y deseo de conocer el euskera (los sujetos con IB puntuaron más alto en los tres aspectos con un tamaño del efecto medio-alto). No se encontraron diferencias significativas en los indicadores referidos a la lengua española, mostrando ambos grupos puntuaciones muy altas y superiores en todos los casos a las encontradas en relación al euskera.

Por último, en los indicadores de adaptación identitaria, no se observaron diferencias significativas entre los dos tipos de integración en los indicadores de identidad española. Sin embargo, en los indicadores sobre la identidad vasca, los sujetos con IB mostraron mayor identificación con lo vasco (identidad vasca y deseo de ser vasco), siendo el tamaño del efecto medio. No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en la identificación en relación al euskara.

TABLA IV. Adaptación escolar, social e identitaria según el tipo de integración (media y desviación típica entre paréntesis).

Variables	Integración al bilingüismo (IB)	Integración al monolingüismo (IM)	t
	N = 81 M (S)	N = 49 M (S)	
ADAPTACIÓN ESCOLAR			
Satisfacción con el centro	4.11 (1.07)	4.08 (0.91)	t (98) = 0.12; p = .902; d = 0.03
Relación con compañeros	4.25 (0.87)	4.21 (0.77)	t (120) = 0.28; p = .783; d = 0.05
Resultados académicos	3.25 (0.88)	3.11 (0.81)	t (128) = 0.94; p = .351; d = 0.17
Actitud en clase	3.93 (0.86)	3.91 (0.86)	t (124) = 0.11; p = .912; d = 0.02
ADAPTACIÓN SOCIAL			
Autosatisfacción psico-social			
Vida personal	4.12 (1.09)	3.83 (1.02)	t (125) = 1.51; p = .132; d = 0.27
Vida en la CAV	4.07 (1.07)	3.49 (0.97)	t (127) = 3.07; p = .003; d = 0.57
Lengua vasca			
Conocimiento	3.35 (1.06)	2.52 (1.06)	t (128) = 4.25; p < .001; d = 0.79
Práctica	2.90 (1.10)	2.21 (1.10)	t (127) = 3.43; p = .001; d = 0.63
Deseo de conocimiento	3.51 (1.26)	2.69 (1.28)	t (122) = 3.46; p = .001; d = 0.65
Lengua española			
Conocimiento	4.55 (0.82)	4.38 (1.01)	t (125) = 1.01; p = .314; d = 0.19
Práctica	4.43 (1.02)	4.30 (1.12)	t (124) = 0.68; p = .498; d = 0.12
Deseo de conocimiento	4.48 (0.94)	4.43 (1.09)	t (115) = 0.25; p = .803; d = 0.05
ADAPTACIÓN IDENTITARIA			
Identidad vasca			
Como vasco	2.49 (1.32)	1.88 (0.99)	t (131) = 3.02; p = .006; d = 0.51
Con el euskara	3.35 (1.24)	3.53 (1.38)	t (125) = - 0.76; p = .446; d = 0.14
Deseo de ser vasco	2.80 (1.35)	2.00 (1.05)	t (129) = 3.75; p < .001; d = 0.65
Identidad española			
Como español	3.10 (1.43)	2.96 (1.46)	t (131) = 0.53; p = .600; d = 0.10
Con la lengua española	4.35 (0.82)	4.15 (1.00)	t (128) = 1.24; p = .218; d = 0.23
Deseo de ser español	3.06 (1.30)	2.89 (1.34)	t (128) = 0.70; p = .487; d = 0.13

Conclusiones

Este estudio contempló tres objetivos. Primero, analizar las orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante tomando en cuenta tres dimensiones: dos referidas a los grupos de la sociedad de acogida -euskara-hablantes y español-hablantes- y otra referida al grupo de origen. En segundo lugar, analizar el perfil socio-demográfico del alumnado inmigrante clasificados en las principales estrategias de aculturación. Y en tercer lugar, comparar los niveles de adaptación escolar, social e identitaria, de estos sujetos.

En relación al primer objetivo, la orientación de aculturación predominante hacia los dos grupos de la sociedad de acogida es la integración, resultado coherente con estudios previos (Berry, et al. 2006; Kunst, Thomsen, Sam y Berry, 2015). Sin embargo, en el caso de la orientación hacia el grupo de vasco-hablantes hay una presencia importante de la separación. Resultado que puede explicarse por la condición de grupo nacional minoritario de baja vitalidad etnolingüística (Bourhis, 2001a). Combinando las estrategias de aculturación hacia los dos grupos lingüísticos de la sociedad vasca, se encontraron dos tipos de integración: una orientada hacia los dos grupos lingüísticos o al bilingüismo y otra orientada solamente hacia el grupo español-hablante o al monolingüismo español que aparece combinada con separación hacia el grupo vasco-hablante. Tal como sugieren algunos autores (Coatsworth, et al., 2005; Rudmin, 2003) no todas las orientaciones propuestas por Berry (asimilación, separación, integración y marginación) tienen por qué darse en un contexto social concreto y algunas de ellas pueden mostrar múltiples subtipos. En el contexto vasco las orientaciones de asimilación y marginación muestran una frecuencia muy escasa y la orientación de integración muestra dos tipos.

El segundo objetivo planteó comparar el perfil socio-demográfico de los dos tipos de integración encontrados. Los resultados arrojaron diferencias significativas según el tipo de centro y la concentración del alumnado inmigrante en el centro, de este modo, los índices de integración hacia el bilingüismo son más altos en centros públicos y cuando el centro tiene menores niveles de concentración de inmigrantes. Podemos concluir pues, que la alta concentración de alumnado inmigrante en algunos centros escolares marca un perfil de alumno que se orienta hacia la integración al monolingüismo español, que sin

embargo se orienta hacia la separación, al referirse a la lengua vasca. Por el contrario, es en aquellos centros escolares con menor concentración de alumnado inmigrante, donde los alumnos adoptan mayoritariamente una orientación integradora al bilingüismo. En tercer lugar se compararon los niveles de adaptación escolar, social e identitaria de los principales tipos de orientaciones de aculturación. En este sentido, los dos tipos de integración no difieren en adaptación escolar mostrando niveles elevados. En la adaptación social e identitaria se encontraron puntuaciones más elevadas en los indicadores referidos a la lengua e identidad española donde no se encontraron diferencias entre los dos tipos de integración algo que puede explicarse por la menor presencia social del euskara (Etxebarria, 2015; Gobierno Vasco, 2016). Por el contrario, se encontraron diferencias en los indicadores referidos a la satisfacción con la vida en la CAV, al conocimiento y práctica de la lengua vasca y a la identidad vasca, donde los sujetos con integración bilingüe mostraron niveles más elevados que los sujetos con integración monolingüe.

En conclusión, los resultados de esta investigación apoyan la idea de que en el estudio de la aculturación hay que tener en cuenta la complejidad de la sociedad de acogida y en contextos bilingües, como el vasco, su estudio requiere un planteamiento tridimensional, en el que se consideren el grupo de origen y todos los grupos lingüísticos de la sociedad de acogida, ya sean mayoritarios o minoritarios (Burgueño, 2002; Monteuil y Bourhis, 2004; Gim Chung et al., 2004).

Por otro lado, los elevados niveles de adaptación escolar y social que muestra el alumnado inmigrante pueden ser fruto de las políticas educativas orientadas al tratamiento de la diversidad en la escuela vasca (Gobierno Vasco, 2016) basadas en unos principios de integración, igualdad, interculturalidad y calidad, asumiendo la diversidad como aspecto fundamental para favorecer la integración del alumnado inmigrante (Berry et al., 2006; Ibarraran et al., 2007).

Sin embargo, estudios realizados sobre el alumnado inmigrante en la escuela vasca (Ikuspegi, 2011; Septién, 2006) señalan la tendencia a la concentración de alumnado inmigrante al matricularse preferentemente en centros públicos y modelos lingüísticos más alejados del bilingüismo, donde la presencia del euskera es menor, modelo A, mientras entre en el alumnado autóctono hay una continua evolución a matricularse en modelos euskaldunizadores, modelos B y D. Septién (2006) señala que esta no es la condición más adecuada para lograr el objetivo marcado por

las instituciones de que todos los alumnos puedan dominar las dos lenguas oficiales al finalizar la escolarización obligatoria (Gobierno Vasco, 2016). En este sentido Ibararán, Lasagabaser y Sierra (2007) señalaron que la tendencia a la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros escolares vascos dificulta la integración de este alumnado y el interés de estos por la lengua vasca. El presente estudio confirma que esta concentración de alumnado no facilita la orientación de integración hacia el bilingüismo, que está asociada con mejor adaptación social e identitaria en relación a los indicadores referidos a la lengua vasca.

También hay que tener en cuenta la menor presencia social del euskara y la función compensatoria que debe realizar la escuela vasca sobre todo entre aquellas personas en cuyo ámbito familiar no está presente el euskara (Madariaga, 2003). Por todo ello, habría que potenciar la inclusión del alumnado inmigrante en los modelos B y D, lo cual podría favorecer un mejor aprendizaje de ambas lenguas, incluyendo la minoritaria y el desarrollo de actitudes integradoras hacia los dos grupos lingüísticos (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010; Vila et al., 2009). Para ello, como apuntan algunos autores, habría que repensar los programas de inmersión lingüística para adecuarlos a las necesidades de este nuevo alumnado con sus limitaciones lingüísticas y socioculturales (Martín-Pastor, Río y González-Gil, 2017; Navarro, Huguet y Sansó, 2016).

Según Bourhis (2001a) las orientaciones de aculturación adoptadas por los grupos en contacto condicionan las relaciones resultantes entre estos grupos, que pueden ser consensuadas, problemáticas o conflictivas. Hay que recordar que en contextos bilingües el grupo nacional minoritario de baja vitalidad etnolingüística es más vulnerable a tener relaciones problemáticas o conflictivas con otros grupos. Ante ello las políticas institucionales orientadas a la integración podrían favorecer las relaciones consensuadas atenuando las conflictivas; por ejemplo, políticas que visualicen la cultura minoritaria y fomenten el aprendizaje de esta lengua minoritaria entre el alumnado inmigrante. En cambio, y en ausencia de este tipo de políticas, la orientación de separación adoptada por inmigrantes podría mantenerse y, en consecuencia, las relaciones resultantes entre los dos grupos podrían resultar conflictivas, que fortalecieran algunos estereotipos negativos o situaciones de discriminación en diferentes ámbitos.

Por último, cabe señalar que este trabajo tiene limitaciones a tener en cuenta. Por un lado, el tamaño de la muestra y su naturaleza no aleatoria

no garantizan la generalización de los resultados; y, por otro lado, los datos fueron recogidos por un auto informe con preguntas cerradas. Teniendo en cuenta las limitaciones apuntadas, parece adecuado seguir analizando las orientaciones de aculturación y los niveles de adaptación del alumnado inmigrante en el contexto vasco en muestras más representativas utilizando el auto-informe y también en pequeñas muestras utilizando técnicas como la entrevista en profundidad o los grupos de discusión para recoger contenidos más ricos en significado. También sería interesante complementar la visión del alumnado con la opinión de otros colectivos como profesores o padres para dar una visión más global sobre los procesos de adaptación en un contexto bilingüe.

Disclosure statement

Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

Referencias bibliográficas

- Berry, J. W. (1980). Acculturation as Varieties of Adaptation. En Padilla A. M. (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: An international review*, 46 (1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., y Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x
- Berry, J. W. y Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International journal of intercultural relations*, 34(3), 191-207. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007

- Bourhis, R. Y. (2001a). Acculturation language maintenance and language shift. En Klatter-Folmer, J. y Van Avermaet, P. (Eds.), *Theories on maintenance and loss of minority languages: Towards a more integrated explanatory framework* (pp. 5–37). Münster, Germany: Waxmann.
- Bourhis, R. Y. (2001b). Reversing language shift in Quebec. En Fishman, J. A. (Ed.), *Reversing language shift: Can threatened languages be saved?* (pp. 101–141). Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Bourhis, R.Y. y Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: Une étude exploratoire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 19, 75–114.
- Bourhis, R. Y., y Montreuil, A. (2004). Les assises socio-psychologiques du racisme et de la discrimination. En Renaud, J., Germain, A. Y Leloup, X. (Eds.), *Racisme et discrimination: Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (pp. 231–259). Ste-Foy, Qué, Canada: Presses de l'Université Laval.
- Burgueño, J. (2002). El mapa escondido: las lenguas de España. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 34, 171-192.
- Coatsworth, J. D., Maldonado-Molina, M., Pantin, H., y Szapocznik, J. (2005). A person-centered and ecological investigation of acculturation strategies in Hispanic immigrant youth. *Journal of Community Psychology*, 33(2), 157-174. doi: 10.1002/jcop.20046
- Curran, M. J. (2003). *Across the water: The acculturation and health of Irish people in London*. Dublin: Allen Library.
- Estatuto de Autonomía para el País Vasco (1979). Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf>
- Ettxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluenze*, 7(2), 13–45. doi: 10.6092/issn.2036-0967/5937
- Fukuda, M. (2017). Double gateway to the host society? Knowledge and perceptions of Japanese people living in Catalonia regarding language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(1), 19-34. doi.org/10.1080/01434632.2016.1146288
- Gim Chung, R. H., Kim, B. S., y Abreu, J. M. (2004). Asian American multidimensional acculturation scale: development, factor analysis, reliability, and validity. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 10(1), 66-80. doi.org/10.1037/1099-9809.10.1.66

- Gobierno Vasco (2016). *VI Mapa Sociolingüístico*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación (2016). II Plan de Atención educativa al alumnado Inmigrante en el marco de la escuela inclusiva intercultural 2016-2020. Vitoria-Gasteiz.
- Huguet, Á., Sansó, C., Díaz-Torrent, T., & Navarro, J. L. (2017). Inmigración y escuela en contextos plurilingües. El caso de Cataluña y Andorra. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 393-406. doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.809
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J. M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- Ikuspegi (2011). Población extranjera en el sistema educativo de la CAPV. *Panorámica de la Inmigración*, 41. Recuperado de <http://www.ikuspegi.eus/documentos/panoramicas/es/pan41cas.pdf>
- Kang, S. M. (2006). Measurement of acculturation, scale formats and language competence: Their implications for adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 669-693. doi.org/10.1177/0022022106292077
- Kunst, J. R., Thomsen, L., Sam, D. L., y Berry, J. W. (2015). “We are in this together” common group identity predicts majority members’ active acculturation efforts to integrate immigrants. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(10), 1438-1453. doi: 10.1177/0146167215599349
- Lapresta, C., Huguet, Á. y Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Ley de la Escuela Pública Vasca (1993). Boletín oficial del País Vasco. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/1993/02/9300650a.pdf>
- Ley de normalización del uso euskera (1982). Boletín oficial del País Vasco. Recuperado de <http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1982/12/8201955a.pdf>
- Madariaga, J. M., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educacion XX1*, 16(1), 305-327.
- Martín-Pastor, E., Río, C. J., & González-Gil, F. (2017). Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado

- inmigrante. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 127-144. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292127144>
- Montreuil, A., y Bourhis, R. Y. (2004). Acculturation orientations of competing host communities toward valued and devalued immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(6), 507-532. doi: [org/10.1016/j.ijintrel.2005.01.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.01.002)
- Moreno, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1, 121-156.
- Navarro, J. L., Huguet, Á., y Sansó, C. (2016). Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). doi: 10.1387/RevPsicodidact.13396
- Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., y Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of social issues*, 57(3), 493-510. doi: [doi.org/10.1111/0022-4537.00225](http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00225)
- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37. doi: [doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.250](http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.7.3.250)
- Rojo, V., Madariaga, J. M., y Huguet, Á. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(1), 85-97. doi: [doi.org/10.1174/113564010790935231](http://dx.doi.org/10.1174/113564010790935231)
- Sam, D. L. y Berry J. W. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Sansó, C., Popa, S., & Navarro, J. L. (2017). Actitudes lingüísticas y competencias lingüísticas. Un análisis de su incidencia en los escolares de cataluña. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 379-392. doi: [doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.808](http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.808)
- Septién, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Van Oudenhoven, J. P., Ward, C., y Masgoret, A. M. (2006). Patterns of relations between immigrants and host societies. *International journal of intercultural relations*, 30(6), 637-651. doi: [doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.09.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.09.001)
- Vila, I. (2008) Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.

- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M., y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005–2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327. doi.org/10.1174/021037009788964123
- Ward, C. (2004). Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. En Landis, D., Bennett, J. y Bennett, M. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 185-216). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Información de contacto: Nekane Larrañaga. Universidad del País Vasco UPV/EHU, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Departamento de Sociología y Trabajo Social. Avda. de Tolosa, 70, 20018, Donostia / San Sebastian, España. e-mail: Nekane.larranaga@ehu.es

