

Inmigración, lengua y escuela en sociedades bilingües. Revisión de estudios¹

Ángel HUGUET
Silvia-Maria CHIREAC
Adelina IANOS
Judit JANÉS
Cecilio LAPRESTA
José-Luis NAVARRO
Clara SANSÓ

Correspondencia

Ángel Huguet

Universitat de Lleida
Departament de Pedagogia i
Psicologia
Avda. Estudi General, 4
25001 Lleida (Spain)

Tel.: +34 973 706 535
Fax: +34 973 706 502

E-mail: huguet@pip.udl.cat

Recibido: 10/02/11
Aceptado: 21/10/11

RESUMEN

Al objeto de profundizar en el debate “inmigración-lengua-escuela”, en el presente trabajo se presentan algunos datos derivados de estudios sobre la temática llevados a cabo por nuestro grupo de investigación en el contexto catalán.

A partir de destacar algunas cuestiones relacionadas con la incidencia demográfica del fenómeno migratorio, se muestran los resultados de una serie de investigaciones centradas en aspectos de carácter cognitivo-lingüístico y otros que hacen referencia a cuestiones actitudinales-motivacionales. Finalmente, se discuten posibles actuaciones que persiguen optimizar y reconsiderar la práctica educativa en las aulas multilingües.

PALABRAS CLAVE: Interdependencia, Transferencia, Actitudes lingüísticas, Inmigración.

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

Immigration, language and school in bilingual societies: A review of studies

ABSTRACT

With the aim to go more deeply into the "immigration-language-school" debate, our paper presents some data derived from studies on this topic carried out by our research group in the Catalan context.

We start by highlighting some issues related with the demographic incidence of the migratory phenomenon. We then show the results of a number of investigations dealing with cognitive-linguistic and on attitude-motivation aspects. Finally, possible actions pursuing to optimize and to reconsider the educational practice in multilingual classrooms are discussed.

KEY WORDS: Interdependence, Transfer, Linguistic attitudes, Immigration.

Introducción

Al objeto de profundizar en el debate "inmigración-lengua-escuela", en las páginas que siguen presentamos algunos datos derivados de estudios sobre la temática llevados a cabo por nuestro grupo de investigación² en el contexto catalán, aunque como se verá, con sus singularidades propias, no son muy diferentes de otros trabajos desarrollados tanto en el ámbito nacional como internacional.

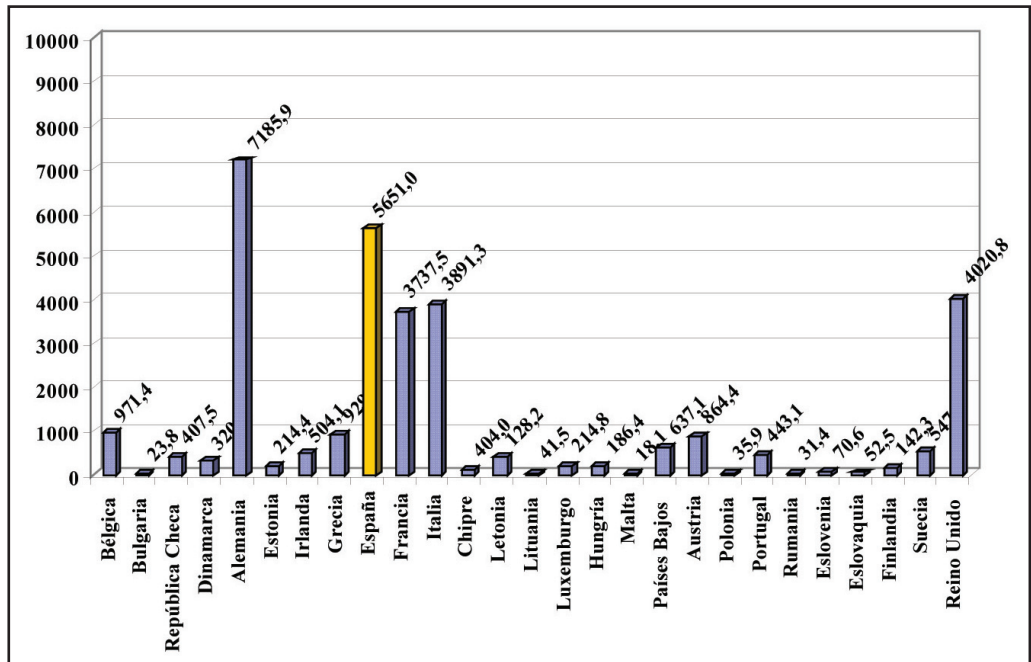
A tal fin, a partir de destacar algunas cuestiones relacionadas con la incidencia demográfica del fenómeno migratorio en las que creemos necesario hacer hincapié por la singularidad sociolingüística del Estado español, mostraremos los resultados de una serie de investigaciones centradas en aspectos de carácter cognitivo-lingüístico (desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua de la escuela y análisis de los procesos de interdependencia lingüística) y otros que hacen referencia a cuestiones más afectivas (de tipo actitudinal y motivacional). Finalmente, a partir de ello, discutiremos posibles actuaciones que persiguen optimizar y reconsiderar la práctica educativa en las aulas multilingües.

Como es bien sabido, a nivel global, los fenómenos migratorios se han convertido en una de las características fundamentales del tercer milenio. Tal circunstancia, en el caso de España, ha llevado a romper con el tópico de "país de emigrantes" para sustituirlo por el de "país de inmigración". En concreto, según la Oficina Estadística de la Unión Europea (EUROSTAT, 2010a), ya durante el año 2009, este país se había convertido en el segundo Estado del continente en número

2. Se trata del grupo de investigación "Plurilingüismo y Educación", con una trayectoria de casi veinte años y reconocido por el Gobierno de Cataluña con la referencia 2009SGR 00874.

de extranjeros residentes (5.651.000 en cifras absolutas), tan solo superado por Alemania (7.185.900), y muy por encima de otros países con larga tradición en la recepción de ciudadanos de otras nacionalidades y superiores en población como Reino Unido (4.020.800), Italia (3.891.300) o Francia (3.737.500). La Figura 1 muestra estos datos.

FIGURA 1. Ciudadanos extranjeros en países de la Unión Europea (en miles).



Fuente: Eurostat (2010a).

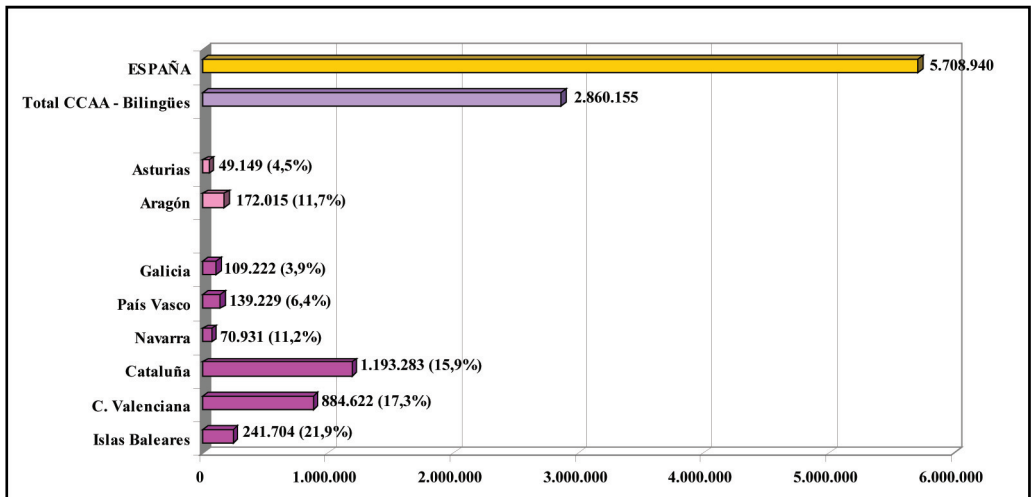
Por otra parte, en lo referente a cifras porcentuales, si exceptuamos algunos países de pequeño tamaño, y singulares por sus características sociodemográficas, como es el caso de Luxemburgo, Chipre o las Repúblicas Bálticas de Estonia y Letonia, España se sitúa de manera clara en el primer lugar entre los Estados miembros de la Unión Europea en cuanto a número de extranjeros respecto a la población total. Así, con una tasa del 12,3% de extranjeros, supera a países de mayor tamaño como Alemania (8,8%), Reino Unido (6,6%), Italia (6,5%) o Francia (5,8%); y también a otros de tamaño medio, usuales receptores de inmigración, como Austria (10,3%), Bélgica (9,1%), Suecia (5,9%) u Holanda (3,9%).

En todo caso, lo que resulta realmente diferenciador frente a cualquiera de estos países, es el vertiginoso incremento de este colectivo que ha sextuplicado su

presencia desde el año 2000, convirtiendo a España desde esa fecha en el mayor receptor de inmigrantes de toda la Unión Europea año tras año (EUROSTAT, 2010b). Es cierto que el fenómeno no ha afectado de igual modo a los diferentes territorios que conforman el Estado, y Cataluña con 1.193.283 extranjeros empadronados, un 15,9% de su población, es la Comunidad Autónoma que acoge el mayor número de recién llegados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2010). Pero, además de Cataluña, el resto de Comunidades bilingües se han visto notablemente afectadas por el impacto del fenómeno, de manera especial las ubicadas en el área mediterránea y el eje del río Ebro.

De este modo, como puede apreciarse en la Figura 2, más del 50% de los extranjeros vive actualmente en territorios donde, además del castellano, existe otra lengua con estatus de cooficialidad (HUGUET, 2007a; HUGUET, LASAGABASTER y VILA, 2008).

FIGURA 2. Ciudadanos extranjeros en España (incidencia en las Comunidades Autónomas bilingües).



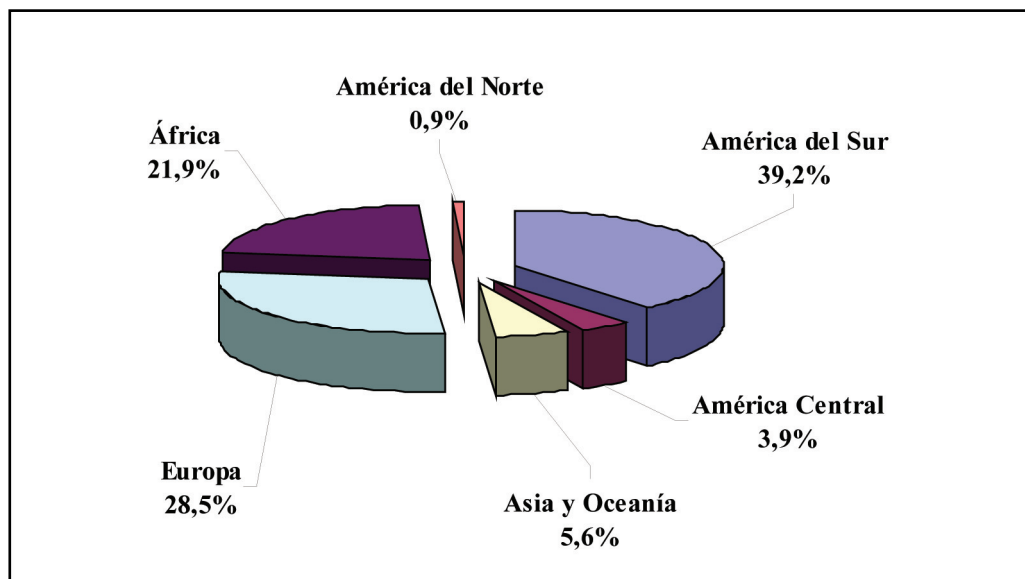
Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2010).

Como es lógico, a consecuencia de los procesos de reagrupamiento familiar, y también a otros factores en absoluto desdeñables como son los nacimientos en la sociedad de destino o los desplazamientos por causas bélicas o políticas (VERTOVEC, 2007), la escuela no ha sido ajena al cambio social experimentado por nuestro país (DEFENSOR DEL PUEBLO, 2003). En la última década, y en lo que respecta a la enseñanza no universitaria en el conjunto del Estado, se ha pasado de 107.303 alumnos y alumnas de origen inmigrante, durante el curso

1999/2000, a 762.746, durante el 2009/2010, representando ya un 9,6% del total de alumnado (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010a). Pero, al igual que sucedía con la población en general, Cataluña se ve especialmente comprometida, ya que escolariza a más del 20% de dicho alumnado, lo que supone la presencia de más 150.000 niños y niñas extranjeros en las aulas catalanas (DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2010).

Los territorios de origen de estos escolares son diversos, pero debemos acentuar el hecho de que un porcentaje muy elevado (casi un 50%) procede de países latinoamericanos y además su lengua familiar (L1) coincide con la lengua oficial del conjunto del Estado español, una circunstancia singular respecto a otros países europeos, Canadá o EE.UU (véase Figura 3).

FIGURA 3. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica (curso académico 2009/2010).



Fuente: Ministerio de Educación (2010a).

Por otro lado, respecto al resto de los recién llegados a España, debemos considerar que se incorporan a las aulas con un conocimiento lingüístico previo escaso o nulo de la lengua de instrucción (L2). Y si esto es cierto en territorios, como es el caso de Madrid o La Rioja, donde la única lengua oficial goza de un amplio reconocimiento internacional, todavía lo es más en sociedades como las de Cataluña o el País Vasco, donde gran parte de la enseñanza se vehicula a través de lenguas minoritarias de impacto muy limitado fuera de sus fronteras.

Los dos casos citados, Cataluña y País Vasco, resultan de especial interés ya que ambas Comunidades optaron a partir de los años '80 por sistemas educativos, organizados bajo los presupuestos de la educación bilingüe, en los que los programas de inmersión lingüística (programas de cambio de lengua hogar-escuela) adquirieron especial relevancia. Dichos programas se han revelado claves en el proceso de recuperación de sus respectivas lenguas (catalán y euskera), consiguiendo al mismo tiempo mantener buenos niveles de conocimiento de lengua castellana en los escolares, y sin perjuicio del desarrollo de otras habilidades curriculares consideradas básicas (VILA, 2005; HUGUET, LASAGABASTER y VILA, 2008). Todo ello es relevante en tanto que tras las exitosas experiencias vasca y catalana, en las que los programas bilingües de inmersión lingüística dirigidos a niños y niñas de lengua familiar castellana fueron fundamentales, se halla la propuesta de implementación de este tipo de programas a la escolarización de la infancia extranjera que, de manera más o menos explícita, se ha venido realizando desde determinados sectores educativos.

Pero tal propuesta encierra la confusión de considerar que todos los programas de cambio de lengua hogar-escuela que escolarizan al alumnado en una L2 coinciden en su diseño y condiciones didácticas, sin profundizar en algunas de las características fundamentales que deben reunir los programas de inmersión: valoración y prestigio social de la L1, desconocimiento de la L2 por parte de los escolares, profesorado bilingüe con buen conocimiento tanto de la L2 como de la lengua del alumnado (L1), etc.

En buena lógica, todo ello revierte en la generación de actitudes positivas hacia la L2 que, como es sabido, fundamentan el aprendizaje de cualquier nueva lengua (BAKER, 1992).

Hecha esta breve reflexión, como ya señalamos al comienzo, procederemos a presentar una serie de investigaciones que consideramos una ejemplificación válida sobre el estado de la cuestión tanto en lo relativo a aspectos de carácter cognitivo-lingüístico (desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua de la escuela y análisis de los procesos de interdependencia lingüística), como de tipo afectivo (actitudinal y motivacional).

Con relación a las primeras, debemos decir que el hecho de que la llegada masiva de inmigrantes a nuestro país sea algo relativamente reciente, es consecuente con el escaso interés que hasta bien recientemente despertaba en los investigadores. Por el contrario, en otros países occidentales con una larga tradición en la recepción de inmigrantes existe suficiente base empírica para aseverar que las dificultades en la adquisición de la lengua de la escuela y el fracaso escolar se

ceban de manera especial en este colectivo. En concreto, a partir de un trabajo realizado hace casi treinta años en Canadá con escolares inmigrantes cuya lengua de origen no era el inglés, Cummins (1981) concluye que se precisan entre cinco y siete años para acercarse a un nivel académico de esa lengua equivalente al de sus iguales anglófonos. Tras tres años de estancia en el país, todavía se detectaba una desviación típica por debajo en las puntuaciones obtenidas, a pesar de que ya disponían de una relativa fluidez en sus destrezas conversacionales. Y pasados cinco años, se mantenía un desfase de media desviación típica en el dominio académico del inglés.

Desafortunadamente, expectativas equivalentes se han visto confirmadas en diversos países desarrollados (COLLIER, 1987; RAMÍREZ, 1992; THOMAS y COLLIER, 1997; GÁNDARA, 1999 o HAKUTA, BUTLER y WITT, 2000, entre otros). El análisis de estas investigaciones y otras similares, llevó a Cummins (2000) a expresarse en los siguientes términos:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (CUMMINS, 2000, 34).

Por lo que a España respecta, hoy por hoy disponemos de una cierta base para pensar que las cosas no son muy diferentes de lo visto con relación a otros países de mayor tradición en estudios sobre lengua, escuela e inmigración³.

Pasemos pues a ver qué dice nuestra investigación con relación a estas cuestiones cognitivo-lingüísticas y, posteriormente, revisaremos aquellas más peculiares relativas al ámbito actitudinal y motivacional.

Método

Antes de proceder a presentar los resultados obtenidos, debemos decir que todas las investigaciones se desarrollaron en un Instituto de Educación Secundaria situado en una localidad de la provincia catalana de Lleida. La elección de dicho

3. Una cuestión que ha puesto claramente de relieve el Informe PISA 2009 y se repite en gran parte de los países desarrollados (Ministerio de Educación, 2010b).

centro no fue de ningún modo aleatoria, ya que se halla ubicado en el municipio con un porcentaje más alto de inmigrantes de toda Cataluña, y con un crecimiento espectacular de este colectivo en los últimos años.

De hecho, con un 40% de inmigración, dicho municipio ha pasado de 2.500 a 5.000 habitantes en la última década. Un incremento directamente vinculado a la fuerte implantación de una macro-empresa de transformación cárnica con sede en la localidad.

Paralelamente, desde el Ayuntamiento, se han ido organizando diferentes medidas al objeto de fortalecer la integración social de los recién llegados, como por ejemplo la contratación de mediadores culturales procedentes de los países con una presencia más significativa: Rumania, Bulgaria, Ucrania y continente africano.

Por otro lado, en lo que respecta al centro educativo, se puede decir que existe una constante reflexión ante el fenómeno migratorio y la diversidad del alumnado que recibe, como queda bien reflejado en diversos documentos internos: Proyecto Curricular, Proyecto Lingüístico de Centro, etc.; estando asimismo integrados en el Plan Educativo de Entorno local y contando con un *aula de acogida* para inmigrantes donde se desarrollan las actuaciones pertinentes para un aprendizaje inicial e intensivo de la lengua.

En este contexto, los escolares de 2º de Educación Secundaria, de edades entre 14 y 15 años (n=1214: 93 autóctonos y 28 inmigrantes), fueron testados con dos pruebas paralelas de lengua catalana y castellana que analizaban los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LE-C), Lectura Entonación (LE-E). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores y, finalmente, pueden obtenerse dos puntuaciones: PG1 y PG2. El primer índice proviene de la media de las cinco primeras subpruebas que son escritas y se realizan de forma colectiva, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más el resto que son orales y se realizan de manera individual).

-
4. La lengua familiar de los autóctonos era el catalán (73,12%), el castellano (15,05%) y ambas (11,83%); y en el caso de los inmigrantes, el rumano (28,57%), el ucraniano (21,43%), el búlgaro (17,86%), el árabe (14,29%), el quechua-castellano (7,14%), el portugués (7,14%) y el wolof (3,57%), siendo estas lenguas las usualmente habladas en el entorno familiar.

Igualmente, se les aplicó una prueba de actitudes hacia el catalán, el castellano, el inglés y la lengua propia de los inmigrantes.

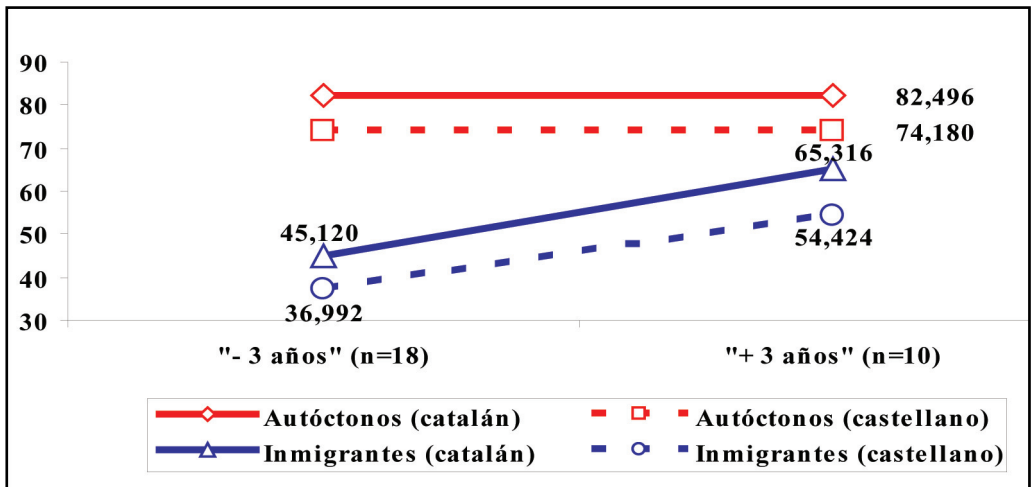
Resultados

La adquisición del catalán y el castellano

Tomando como referencia el trabajo de Navarro y Huguet (2010), observamos que el contraste de los datos obtenidos por autóctonos e inmigrantes en cuanto a conocimiento de catalán y castellano es concluyente: en ambas lenguas los escolares inmigrantes obtienen puntuaciones notablemente inferiores para todas las áreas analizadas e índices derivados, mostrándose significativas todas las diferencias analizadas.

Muestra explícita de lo que acabamos de decir es la Figura que aparece a continuación.

FIGURA 4. Evolución del conocimiento de castellano y catalán (índice PG1) en función del tiempo de estancia y diferenciando entre alumnado de origen autóctono (n=93) y de origen inmigrante (n=28).



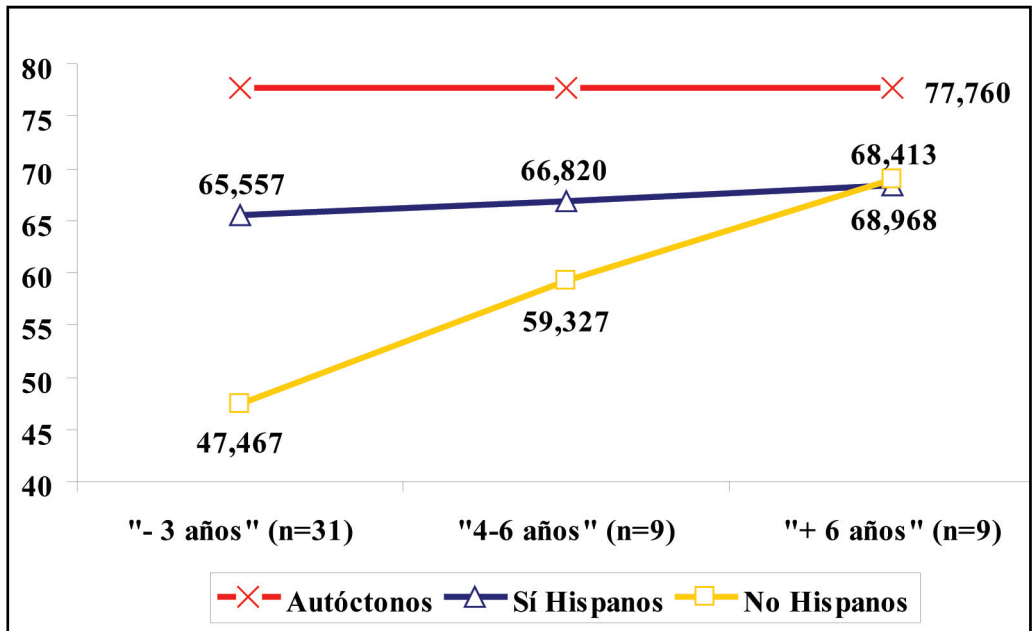
Fuente: Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (en prensa).

Como puede verse, al controlar el tiempo de estancia en el país (menos de tres años y más de tres años), fue posible adscribir a cada sujeto a una de estas categorías. De este modo, los resultados obtenidos nos indican en qué medida el proceso de adquisición de las lenguas de la escuela es largo y complejo. Más

concretamente, tomando como referencia la muestra de escolares autóctonos, y aún considerando únicamente a aquellos inmigrantes que llevaban más de tres años de estancia en Cataluña, las diferencias respecto al castellano superaban las 1,5 desviaciones típicas a favor de los autóctonos, alcanzando las 2 desviaciones típicas en el caso del catalán (HUGUET, CHIREAC, NAVARRO y SANSÓ, en prensa).

Contra lo que algunos pudiesen pensar, la lentitud y complejidad del proceso no son exclusivas de los contextos escolares bilingües ni responden a la singularidad lingüística catalana. Cuando nos referimos a un contexto escolar monolingüe, como es el caso de la vecina Comunidad aragonesa donde se realizó otro estudio similar, los resultados se repiten de manera casi mimética:

FIGURA 5. Evolución del conocimiento de castellano (índice PG1) en función del tiempo de estancia y diferenciando entre alumnado de origen hispanoamericano (n=19) y no-hispanoamericano (n=30). Contraste alumnado autóctono (n=44) (nivel académico 1º de Educación Secundaria).



Fuente: Huguet, Navarro y Janés (2007).

Para la anterior Figura, procediendo del mismo modo que en el caso anterior, se controló el tiempo de estancia en el país (más de tres años, de tres a seis años y más de seis años), adscribiendo a cada sujeto a una de estas categorías. Nuevamente,

los resultados obtenidos indican que la adquisición de la lengua de la escuela es un proceso largo y complejo, del que no queda excluido incluso aquél alumnado cuya lengua L1 coincide con variantes hispanoamericanas del castellano. En concreto, entre aquellos niños y niñas inmigrantes cuyo tiempo de estancia era menor de tres años, se observaban diferencias altamente significativas y favorables a quienes tenían como L1 el castellano. Estas diferencias dejaban de ser significativas cuando se comparaban los grupos con un tiempo de estancia entre tres y seis años, aunque las puntuaciones seguían favoreciendo a quienes partían del castellano como L1. Finalmente, las puntuaciones se igualaban en ambos subgrupos a partir de los seis años de estancia, pero lo más sorprendente era que a pesar del largo período de escolarización en nuestro país acumulado por estos alumnos, todavía existían diferencias significativas de conocimiento de la lengua castellana con relación a sus pares autóctonos (HUGUET, NAVARRO y JANÉS, 2007).

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

La Hipótesis de Interdependencia Lingüística

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

Para el caso de los escolares autóctonos de Cataluña, por ejemplo, esto implicaría que la instrucción en lengua catalana, que permitiría desarrollar habilidades de lectura y escritura en esta lengua, no solo fomentaría el impulso de habilidades en catalán, sino que al mismo tiempo posibilitaría una competencia conceptual y lingüística más profunda e íntimamente ligada al desarrollo del castellano, lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento curricular específico. Evidentemente, ello implica la existencia de una competencia cognitivo-

académica subyacente y común a todas las lenguas que hace posible la transferencia (*Common Underlying Proficiency – CUP*), a pesar de que aspectos superficiales de la lengua, como la pronunciación o la fluidez, permanezcan separados. Es decir, esa competencia lingüística general no se referiría a aquello que de manera común se suele considerar específicamente lingüístico, formas o reglas concretas, sino que se relacionaría con aspectos generales que gobiernan el uso del lenguaje.

Tal planteamiento ha sido representado a través del denominado modelo del “doble iceberg” (CUMMINS, 1984, 1996; BAKER y HORNBERGER, 2001), subrayando así hasta qué punto la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia que subyace tras ambas lenguas. Consecuentemente, cuando un escolar asiste a una escuela en la que la lengua de la enseñanza no coincide con su L1, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), además de conseguir dicho objetivo, logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho escolar pueda utilizar también su L1 en el medio social y/o familiar, ya que entonces podrá también transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa. En otras palabras, por lo que se refiere al dominio del uso del lenguaje, el desarrollo en una lengua es solidario con el de la otra siempre y cuando los diversos contextos en los que estén presentes promuevan su desarrollo. Resulta obvio decir que una actitud social favorable hacia dichas lenguas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (BAKER, 1992).

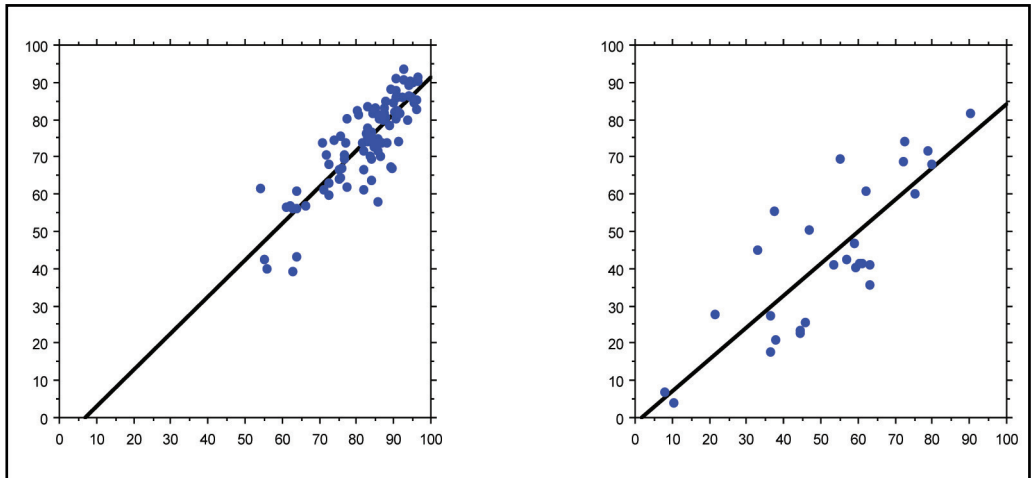
Lo expuesto en el párrafo anterior, parece independiente incluso de que se trate de lenguas próximas o muy alejadas entre sí. En el primer caso, la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales, mientras que en el de lenguas tipológicamente más diferentes consistirá prioritariamente en elementos cognitivos y conceptuales, como por ejemplo sucede entre el inglés y el japonés (CUMMINS, SWAIN, NAKAJIMA, HANDSCOMBE, GREEN y TRAN, 1984) o el español y el náhuatl (FRANCIS, 2000).

En cualquier caso, ahora nos interesa ejemplificar con nuestra investigación la Hipótesis de Interdependencia Lingüística y sus implicaciones para una escuela plurilingüe.

En este sentido, el trabajo de Huguet (2008) profundiza en las posibilidades explicativas, y limitaciones, que nos brinda la Hipótesis de Interdependencia Lingüística a la hora de comprender los mecanismos implicados en la adquisición de nuevas lenguas por parte de los escolares inmigrantes en contextos plurilingües.

Los cuadros de la Figura 6 nos permiten visualizar las rectas de regresión correspondientes al contraste entre autóctonos e inmigrantes en la puntuación global PG1.

FIGURA 6. Rectas de regresión correspondientes a los colectivos de autóctonos e inmigrantes (índice PG1).



Fuente: Huguet (2008).

A la vista de las representaciones anteriores, podemos concluir que si bien se observan muy altas correlaciones entre el nivel de competencia adquirido en catalán y en castellano tanto en autóctonos como inmigrantes, la variabilidad y la dispersión de las puntuaciones en estos últimos nos indica de manera clara que éstos se hallan muy alejados de sus iguales autóctonos en cuanto al conocimiento promedio de dichas lenguas.

Una mayor profundización en lo que acabamos de decir pudo observarse al analizar la matriz de correlaciones entre las diferentes subpruebas que componían la prueba global. Como se aprecia en la Tabla 1, los índices de correlación obtenidos para las subpruebas equivalentes de catalán y castellano son realmente altos en la mayor parte de las actividades realizadas (véase la diagonal en negrita), lo que se traduce en niveles de significación positivos en todos los casos.

De todos modos, debemos destacar que las correlaciones son mayores entre las pruebas escritas que cuando incorporamos también las orales, lo que parece indicarnos que los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se producen uniformemente entre los escolares inmigrantes, pero determinadas habilidades lingüísticas serían más susceptibles de ser transferidas que otras

(precisamente aquellas que se hallan situadas en un nivel más profundo de la competencia lingüística, frente a las que se ubican en un nivel más superficial).

TABLA 1. Matriz de correlaciones correspondiente a cada una de las subpruebas de lengua catalana (columnas) y de lengua castellana (filas) entre los escolares de origen inmigrante.

PRUEBAS ESCRITAS						PRUEBAS ORALES				
	CO	MS	ORT	CE	EE	LMS	OI	FON	LE-C	LE-E
CO	0,698	0,748	0,661	0,638	0,492	0,423	0,340	0,545	0,432	0,676
MS	0,747	0,812	0,662	0,825	0,501	0,313	0,524	0,396	0,557	0,416
ORT	0,512	0,594	0,644	0,681	0,489	0,518	0,286	0,277	0,524	0,315
CE	0,616	0,611	0,523	0,777	0,550	0,231	0,428	0,315	0,459	0,292
EE	0,563	0,700	0,625	0,686	0,445	0,436	0,426	0,152	0,425	0,386
LMS	0,584	0,663	0,573	0,653	0,443	0,463	0,305	0,312	0,471	0,343
OI	0,231	0,288	0,219	0,155	-0,128	0,180	0,144	-0,089	0,163	0,111
FON	0,663	0,625	0,581	0,673	0,442	0,246	0,411	0,427	0,579	0,392
LE-C	0,626	0,549	0,549	0,683	0,575	0,371	0,485	0,496	0,604	0,278
LE-E	0,656	0,558	0,559	0,625	0,527	0,298	0,531	0,353	0,436	0,410

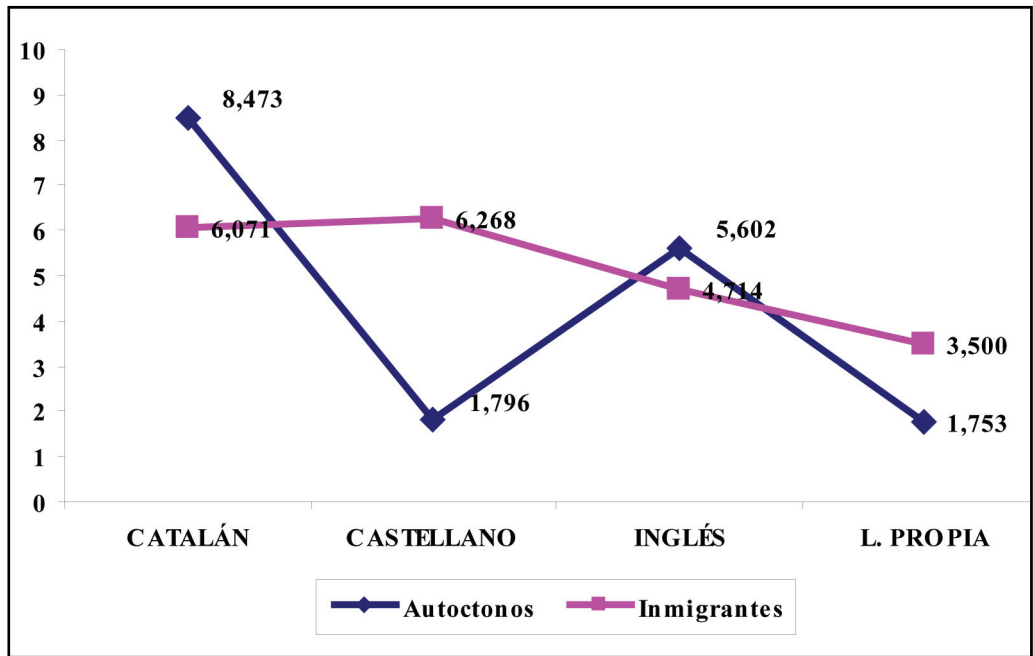
Fuente: Huguet (2008).

Las actitudes hacia el catalán, castellano, inglés y lenguas de los inmigrantes

El trabajo de Huguet (2007b) estudia las actitudes hacia el catalán, el castellano, el inglés y la lengua propia de los inmigrantes. Al mismo tiempo, profundiza en algunas de las variables que se muestran más significativas en la definición de dichas actitudes (en concreto, la condición autóctono-inmigrante y la lengua familiar).

La Figura 7 nos muestra las actitudes lingüísticas de autóctonos e inmigrantes.

FIGURA 7. Puntuación media de las actitudes hacia cada lengua manifestadas por los colectivos de autóctonos y de inmigrantes.

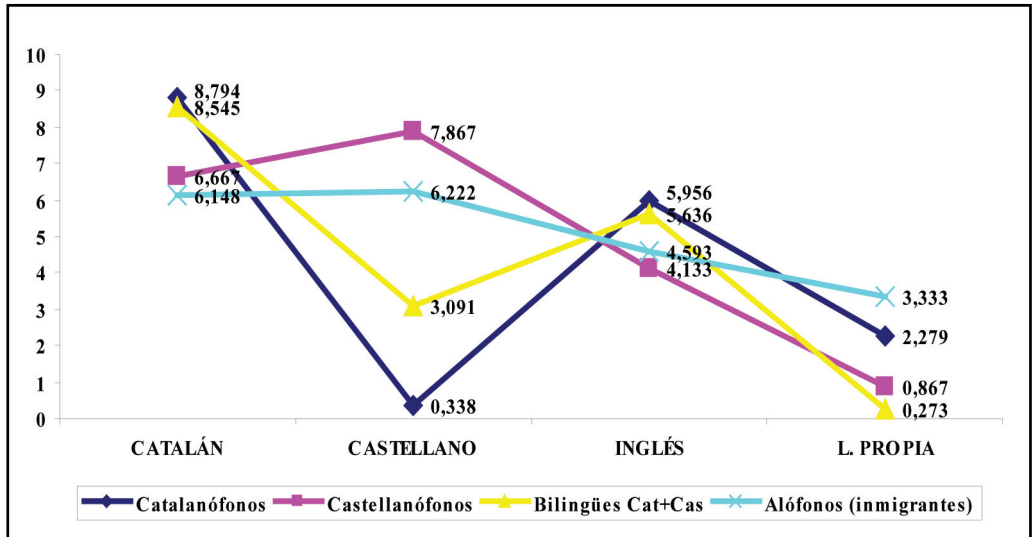


Fuente: Huguet (2007b).

Como se puede observar, las diferencias más notables entre grupos se refieren al catalán (entre el alumnado autóctono se observan más actitudes positivas) y de manera especial el castellano (entre el alumnado inmigrante se observan más actitudes positivas).

Por otra parte, la lengua familiar actúa como una variable que determina las actitudes manifestadas, siendo los autóctonos catalanohablantes quienes mejores actitudes muestran hacia su lengua y peores hacia el castellano, y aunque sin tanta intensidad, algo similar se observa entre los autóctonos castellano hablantes. Así queda reflejado en la Figura 8.

FIGURA 8. Puntuación media de las actitudes hacia cada lengua manifestadas por los participantes en función de su L1.



Fuente: Huguet (2007b).

Es cierto que en nuestra muestra la presencia de escolares latinoamericanos es insignificante, por lo que no podemos aventurarnos en conclusiones respecto a este colectivo. En todo caso, en un trabajo previo, Huguet, Janés y Chireac (2008) estudian las actitudes lingüísticas hacia el catalán y el castellano de 225 alumnos y alumnas inmigrantes escolarizados en seis centros de Educación Secundaria en Cataluña. Además de una nutrida representación de escolares de origen latinoamericano, otros territorios de procedencia de los participantes eran el Magreb, África subsahariana, Asia, Europa del Este y Unión Europea. En todos los casos se controlaron las variables: lengua familiar, situación socioprofesional, nivel de estudios de los padres y madres, tiempo de estancia en el país de acogida, edad de llegada y escolarización en el país de origen. Entre otros interesantes resultados, queremos resaltar las diferencias significativas observadas entre el grupo de inmigrantes originario de Latinoamérica y la práctica totalidad del resto de grupos: mientras aquéllos tendían a primar el castellano por encima del catalán, sucedía a la inversa en los otros colectivos. Conclusiones similares en cuanto a la incidencia de la lengua familiar y el área de origen se pueden extraer del trabajo de Lapresta, Huguet y Janés (2010), utilizando entrevistas en profundidad y el correspondiente análisis de los discursos sobre los que se anclaban las actitudes lingüísticas de 19 adolescentes autóctonos y 16 inmigrantes. Pero se añade una cuestión en absoluto baladí: quienes se sienten más valorados e integrados

socialmente desarrollan mejores actitudes hacia la lengua catalana y castellana. Especialmente interesante resulta la posición adoptada por algunos informantes de lengua española, y procedentes de Hispanoamérica, respecto del aprendizaje del catalán: desde su punto de vista, al ser su lengua propia el castellano, ser oficial en Cataluña, y percibir su utilidad, consideran que ellos no deben aprenderlo, han de ser los jóvenes de origen inmigrante con una L1 diferente al castellano los que deben hacerlo y, de hecho, declaran que éstos lo aprenden con más facilidad.

Podemos concluir diciendo que de nuestro estudio se extrae que son las lenguas más enraizadas en la sociedad (catalán y castellano) hacia las que se muestran actitudes más dispares. De manera más concreta, entre los inmigrantes dominan las actitudes favorables tanto hacia el catalán como el castellano (con importante presencia de actitudes neutras), y entre los autóctonos dominan las actitudes favorables al catalán, pero las neutras hacia el castellano, con una presencia importante de actitudes desfavorables hacia esta lengua. Finalmente, las actitudes hacia ambas lenguas se ven mediatizadas claramente por la lengua familiar, de manera especial entre los catalanohablantes.

Discusión. Reflexiones para la práctica educativa

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

Para empezar es importante reflexionar de dónde venimos en cuanto a tradiciones en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Así, la “norma” de referencia ha sido el monolingüismo, y ello nos ha llevado a plantear como deseables los contextos homogéneos de aula respecto a la L1. La consecuencia ha sido una didáctica de la lengua muy rígida y diferenciando la enseñanza de la L1, la L2 o la lengua extranjera (GUASCH, 2010).

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

Ante ello, hoy la inmigración se nos presenta como un reto y una oportunidad para reflexionar sobre las relaciones “lengua-escuela” (SERRA, 2010). Frente

a esta nueva situación, desde determinados sectores, se tiende a creer que los problemas lingüísticos solo afectan a los escolares de incorporación tardía o que los niños latinoamericanos, al tener en su mayoría el castellano como lengua propia, se pueden equiparar a los castellanohablantes autóctonos de Cataluña. Consecuentemente, los programas de inmersión lingüística se han visto como una salida. Pero esta suposición entraña graves problemas:

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

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

A partir de aquí, probablemente, deberíamos plantearnos:

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

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

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

Pero, además, esa concepción instrumental de la enseñanza de la lengua presupone la asunción de otros tres principios fundamentales. En primer lugar, tratar adecuadamente las diversas lenguas presentes en el currículum de manera que se permita y propicie la transferencia de habilidades lingüísticas entre ellas (HUGUET, 2009), y sin olvidar que desde una concepción constructivista del aprendizaje, los nuevos conocimientos se asientan sobre los anteriores, y los aprendices construimos nuestra L2 sobre lo que sabemos en la L1. Así, tendemos a establecer equivalencias entre lo que sabemos del verbo y la nueva lengua, el pronombre, sustantivo, etc. (CHIREAC, SERRAT y HUGUET, en prensa). En segundo lugar, tener presente no solo que estas lenguas pueden ser vehiculares de contenidos en las diferentes áreas curriculares, sino que, lo que aún es más importante, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los diversos procedimientos lingüísticos (lengua oral, lectura, escritura, etc.) no debe recaer de forma exclusiva en las actividades específicas del área de lengua, debiéndose prever tareas relacionadas en el resto de áreas (VILA, 1993). Es decir, la responsabilidad del desarrollo lingüístico del

alumnado no puede ser asignada a unos pocos especialistas, lo cual pone de relieve la necesidad de que exista un grado de consenso importante al respecto y un esfuerzo suplementario de coordinación entre todos los miembros del equipo docente. Por último, en tercer lugar, tomar conciencia de que cuando hablamos de transferencia, además de las lenguas que tienen presencia curricular, debemos considerar la L1 de los escolares cuando ésta no se encuentra entre ellas (OLLER y VILA, 2011). En este sentido, es conocida la importancia que tienen las actitudes y la motivación en relación al aprendizaje de una nueva lengua (BAKER, 1992), y difícilmente se favorecerán actitudes positivas hacia las lenguas de la escuela si no se parte del reconocimiento, respeto y valoración de todas y cada una de las lenguas que aportan los escolares, con independencia de que se trate de lenguas oficiales o no (BERNAUS, MOORE y CORDEIRO, 2007; HUGUET, JANES y CHIREAC, 2008).

Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. y HORNBERGER, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BERNAUS, M.; MOORE, E. y CORDEIRO, A. (2007). "Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context". *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- CHIREAC, S.-M.; SERRAT, E. y HUGUET, Á. (en prensa). "Procesos de transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas. Un estudio con escolares de lengua rumana en un contexto educativo bilingüe". *Revista de Psicodidáctica*.
- COLLIER, V. P. (1987). "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". *Tesol Quarterly*, 21, 617-641.
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics*, 15, 18-36.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.

- CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J., SWAIN, M., NAKAJIMA, K., HANDSCOMBE, J., GREEN, D. y TRAN, C. (1984). "Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students". En C. Rivera (Ed.), *Communicate competence approaches to language proficiency assessment: Research and application* (pp. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2010). *Dades de l'inici del curs 2010-2011*. Dossier de premsa. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consultado el 7 de octubre de 2010 en http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2010/09/01/16/05/5a5c7f4e-594d-4796-8899-6904ffec3453.pdf
- EUROSTAT (2010a). "Population of foreign citizens in the EU27 in 2009". *News releases, 129*. Consultado el 7 de octubre de 2010 en http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-07092010-AP/EN/3-07092010-AP-EN.PDF
- EUROSTAT (2010b). *Eurostat Yearbook*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Consultado el 7 de octubre de 2010 en http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-CD-10-220
- FRANCIS, N. (2000). "The shared conceptual system and language processing in bilingual children: Findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl". *Applied Linguistics, 21*(2), 170-204.
- GÁNDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- GUASCH, O. (Coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- HAKUTA, K.; BUTLER, Y. G. y WITT, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?*. Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- HUGUET, Á. (2007a). "Minority languages and curriculum. The case of Spain". *Language, Culture and Curriculum, 20*(1), 70-86.
- HUGUET, Á. (2007b). "Multilingüismo y actitudes lingüísticas. Un estudio en el contexto bilingüe de la Cataluña actual". *Hizkunea* (revista electrónica de la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco). Consultado el 7 de enero de 2011

en http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/informacion/artik16_1_linguistika_07_02/es_linguist/artik16_1_linguistika_07_02.html

- HUGUET, Á. (2008). "Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante". *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- HUGUET, Á. (2009). "La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües". *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- HUGUET, Á. y NAVARRO, J. L. (2006). "Inmigración y resultados escolares: Lo que dice la investigación". *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- HUGUET, Á.; CHIREAC, S.-M.; NAVARRO, J.L. y SANSÓ, C. (en prensa). "Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña". *Cultura y Educación*.
- HUGUET, Á.; JANÉS, J. y CHIREAC, S.-M. (2008). "Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain". *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.
- HUGUET, Á.; LASAGABASTER, D. y VILA, I. (2008). "Bilingual education in Spain: Present realities and future challenges". En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. 225-235). Nueva York: Springer.
- HUGUET, Á.; NAVARRO, J. L. y JANÉS, J. (2007). "La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar". *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010. Datos provisionales*. Notas de prensa. Madrid: INE. Consultado el 17 de enero de 2011 en <http://www.ine.es/prensa/np595.pdf>
- KOSKENSALO, A.; SMEDS, J.; KAIKKONEN, P. y KOHONEN, V. (2007). *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Berlin: Lit Verlag.
- LAPRESTA, C.; HUGUET, Á. y JANÉS, C. (2010). "Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña". *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010a). *Datos y cifras. Curso escolar 2010/2011*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Consultado el 17 de enero de 2011 <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313andarea=estadisticas>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010b). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, Á. (2006). "Inmigración y escuela". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 17-21.
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, Á. (2010). "Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante". *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- OLLER, J. y VILA, I. (2011). "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). "Executive Summary". *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- RIBÉ, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SERRA, J. M. (2010). "Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions". *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, 27-34. Consultado el 18 de marzo de 2011 en http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero8/lsc_actual.htm
- THOMAS, W. P. y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington. DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VERTOVEC, S. (2007). "Super-diversity and its implications". *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- VILA, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua". *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, 219-229.
- VILA, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA, I. (2005). "Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español". En X. P. Rodríguez; A. M. Lorenzo y F. Ramallo, *Bilingualism and Education: From the family to the school* (pp. 339-352). Munich: Lincom Europa.