

La evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en Cataluña. El papel de la lengua familiar

Clara Sansó, José Luis Navarro y Ángel Huguet

Departamento de Pedagogía y Psicología,
Universidad de Lleida, Lleida

España

Correspondencia: Clara Sansó. Facultad de Ciencias de la Educación, Avd. Estudi General, 4, 25001 Lleida.
España. E-mail: csanso@pip.udl.cat

© Education & Psychology I+D+i and Ilustre Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. El desarrollo del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es uno de los principales retos a los que se enfrentan actualmente los profesionales de la educación. Nuestro trabajo analizó longitudinalmente la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana y castellana.

Método. Un total de 72 alumnos inmigrantes (27 hispanohablantes y 45 no hispanohablantes) escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña (España). Para ello se aplicaron dos instrumentos diferentes: un cuestionario sociolingüístico y una prueba psicolingüística paralela en lengua catalana y castellana.

Resultados. Los resultados indican que el contexto socio-educativo favorece la evolución de ambas lenguas y, además, tiende a homogeneizar dicho conocimiento. Asimismo, la variable lengua familiar pierde cierta relevancia al descartarse diferencias significativas entre hispanohablantes y no hispanohablantes.

Conclusiones. Más allá de las connotaciones de la evolución del conocimiento lingüístico en el contexto escolar, los resultados nos pueden estar indicando la adaptación progresiva de este colectivo a la sociedad de acogida. Es más, los resultados entre hispanohablantes y no hispanohablantes nos permiten hipotetizar que el contexto catalán podría estar disminuyendo el peso que en un principio pudiera tener la lengua familiar de los estudiantes inmigrantes.

Palabras clave: Estudio longitudinal, conocimiento lingüístico, inmigración, Lengua familiar, hispanohablante

Recibido: 17/04/15

Aceptación Inicial: 05/05/15

Aceptación final: 14/06/15

The evolution of language acquisition in immigrant students in Catalonia: The role of the home language

Abstract

Background The development of language knowledge in the case of immigrant students represents one of the major challenges faced by professionals in education nowadays. Our work analyzes longitudinally Catalan and Spanish language knowledge development

Method. A totally of 72 immigrant students (27 Spanish speakers and 45 non-Spanish speakers) enrolled in Secondary Education in Catalonia. For this, two different instruments were applied: a sociolinguistic questionnaire and a parallel psycholinguistic test in Catalan and Spanish.

Results. The results indicate that the socio-educational context development of both languages, and also tends to homogenize their knowledge. Also, the variable home language becomes irrelevant by discarding significant differences between Spanish speakers and non-Spanish speakers.

Conclusions. Beyond the connotations of the evolution of linguistic knowledge in the school context, our results may indicate the progressive adaptation of this group to the host society. Moreover, the results regarding the Spanish and the non-Spanish speakers allow us to hypothesize that the Catalan context could be decreasing the weight that the home language might have initially.

Keywords: longitudinal research, linguistic knowledge, immigration, family language (L1), Spanish-speaking

Reception: 04.17.15

Initial acceptance: 05.05.15

Final acceptance: 06.14.15

Introducción

La dinámica migratoria de la última década ha modificado la situación sociodemográfica de España. A pesar del descenso de población inmigrante observado en 2013 (un 9.8%), el número de extranjeros en el Estado español a 1 de enero de 2014 es de 5000258, un 10.7% de su población total (INE, 2014), cifras que sitúan a España como el segundo país de la Unión Europea con mayor volumen de inmigrantes (Eurostat, 2013). Consecuentemente, el sistema educativo se ha visto especialmente comprometido. Así, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014) estima que la cifra de alumnado extranjero escolarizado en la enseñanza no universitaria, durante el curso 2013/2014, asciendía en el conjunto del estado a 731167, un 71.7% más que en el curso escolar 2001/2002. Pero lo preocupante de esta situación es el escaso o nulo conocimiento lingüístico en la/s lengua/s de la escuela con el que se incorpora la infancia extranjera al sistema educativo. Sobre todo por la estrecha relación entre conocimiento lingüístico y rendimiento académico (Cummins, 1981; Licón Khisty, 1992; Huguet, 2009).

En este contexto, conviene indagar sobre la evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida. En este sentido, la peculiaridad del contexto catalán por su enseñanza bilingüe, y los procesos migratorios acontecidos en los últimos años, convierte a Cataluña en un laboratorio vivo para la puesta en marcha de este tipo de investigaciones.

El contexto catalán

Cataluña, con 1085976 de extranjeros, el 14.5% de su población total, es la Comunidad Autónoma española, por delante de Madrid y de la Comunidad Valenciana, con mayor número de ciudadanos inmigrantes (INE, 2014). Como sucede en otras sociedades occidentales (Cummins, Brown y Sayers, 2007), los procesos de reagrupación familiar, junto con los nacimientos en la sociedad de acogida, han transformado del Sistema Educativo. Tanto es así que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) estimó para el curso 2012/2013 la presencia de 140855 escolares inmigrantes en el conjunto de la enseñanza ordinaria obligatoria de Cataluña. En todo caso, debemos señalar que, si bien los territorios de origen de estos escolares son diversos, el porcentaje más elevado (superior al 35%) procede de países latinoamericanos, donde en la mayor parte de los casos su lengua familiar (L1) coincide con la lengua oficial del conjunto del Estado, el castellano o español, una circunstancia peculiar res-

pecto a lo que sucede en otros países de Europa, Canadá o EEUU, aunque no pone en cuestión que el colectivo latinoamericano es tan variado y heterogéneo como cualquier otro grupo humano. Y si este aspecto es destacado en sociedades monolingües, adquiere un papel relevante en Cataluña al situarse bajo los parámetros de la educación bilingüe.

Desde 1978 la Constitución española reconoce oficialmente a Cataluña como un contexto bilingüe y garantiza el derecho de los ciudadanos a recibir una educación en sus dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano. Este hecho, junto con la Ley de Normalización Lingüística de 1983 impulsó la aplicación de los programas de inmersión lingüística (programas de cambio de lengua hogar-escuela) y de mantenimiento (mantenimiento de la lengua propia). Ambos, todavía vigentes, persiguen un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua habitualmente usada como vehicular de aprendizaje a lo largo de la enseñanza, y un conocimiento equivalente de la lengua castellana (Vila, 1995). Pero una de las singularidades más características de esta nueva situación es la importante distancia que existe respecto a la tradicional diferenciación bilingüe de la sociedad catalana (catalanohablantes y castellanohablantes). Si bien en los años 80 y 90 este planteamiento obtuvo resultados positivos (Arnau, 2003; Vila, 1995), con el fenómeno migratorio dichas constataciones no son tan evidentes (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2010). Los últimos trabajos realizados al respecto muestran que el conocimiento lingüístico en catalán y castellano del alumnado inmigrante, independientemente de su lengua propia, es bastante inferior al que sería esperado por su edad cronológica (Huguet, 2008, 2014; Huguet, Chireac, Navarro y Sansó, 2011; Navarro y Huguet, 2010; Navarro, Huguet, Sansó y Chireac, 2012) lo que se traduce, a su vez, en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos (Huguet y Janés, 2013; Huguet y Navarro, 2006; Huguet, Navarro y Janés, 2007; Navarro y Huguet, 2005; Huguet, Chireac, Lapresta y Sansó, 2011).

El conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante: estado de la cuestión

Datos similares a los concretados en el apartado anterior se observan en el contexto anglosajón (Schugurensky, Mantilla y Serrano, 2009; Slama, 2012; Suarez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008). En este sentido, diferentes análisis constatan que a pesar de la rápida adquisición de la fluidez conversacional, se requieren más de cinco años para equiparar en conocimiento lingüístico a sus coetáneos autóctonos (Collier, 1987; Cummins, 2001; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997).

Aunque todavía escasos, en Cataluña se han elaborado trabajos que inciden sobre esta misma cuestión. Estudios realizados en el Baix Empordà con 49 alumnos de origen marroquí (Maruny y Molina, 2000), o el desarrollado por Huguet, Navarro, Chireac y Sansó (2013) con una muestra de 341 escolares autóctonos y 185 inmigrantes escolarizados en el último curso de Educación Secundaria, destacan la variable tiempo de estancia como determinante para alcanzar un conocimiento lingüístico suficiente que permita seguir con normalidad las exigencias de la escolaridad obligatoria. Los autores concluyen que, si bien el conocimiento lingüístico de los inmigrantes es significativamente inferior al de sus pares autóctonos, ello es más evidente cuando disminuye el tiempo de estancia en la sociedad de acogida.

En esta línea, Oller y Vila (2011), con una muestra de 131 sujetos inmigrantes de primaria con L1 árabe, 44 con L1 rumano y 221 de L1 española, observaron que el entorno sociolingüístico (catalán o castellano), el tiempo de estancia y la L1 son condicionantes importantes de los resultados obtenidos. En concreto, los escolares de lengua árabe son los que obtienen los resultados más bajos tanto en catalán como en castellano al ser comparados con los otros grupos lingüísticos.

Por su parte, trabajos como el elaborado por Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués (2009) o el realizado por Vila (2008) con 567 autóctonos y 434 alófonos, destacan el peso de la lengua familiar en relación al conocimiento lingüístico alcanzado en las lenguas de la escuela (catalán y castellano). Es más, en este último trabajo se precisa que el alumnado hispano rinde a un nivel más alto que el alumnado que tiene como L1 el soninké o el árabe (Vila, 2008). En este sentido, Chireac, Serrat y Huguet (2011), estudiaron la influencia de la L1 (rumano) en algunos aspectos morfosintácticos de la adquisición de las L2 (catalán y castellano). Trabajaron con una muestra de 8 alumnos rumanos, otros 8 ucranianos y búlgaros, y 8 alumnos autóctonos, todos ellos estudiantes de 2º y 4º de ESO. Dicho estudio apunta hacia que los alumnos cuya L1 es el rumano, a pesar de dominar una lengua románica cercana a las lenguas de aprendizaje, presentan dificultades comparables a otros colectivos con otras lenguas de origen. De manera más precisa, la proximidad entre las lenguas aquí consideradas (rumano, catalán y castellano) no parece tender a facilitar el aprendizaje de las L2 en comparación con el grupo de alumnos inmigrantes del mismo ámbito cultural pero con lengua familiar no románica.

Evidentemente, hay otros aspectos que pueden estar condicionando los resultados académicos de este colectivo, tanto a nivel educativo en general (Alonso-Tapia y Simón, 2012; Santos-Rego, Godás-Otero y Lorenzo-Moledo, 2012) como sobre las habilidades lingüísticas, en particular (Cummins, 2002). En este sentido, habría que hacer referencia a las actitudes hacia las lenguas en presencia, el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, el nivel sociocultural de las familias, la acogida lingüística o la adaptación escolar y social (Generalitat de Catalunya, 2004), las percepciones subjetivas del alumnado sobre la institución escolar y las percepciones del profesorado sobre dicho alumnado (Siqués, Vila y Perera, 2009), entre otros.

Finalmente, y centrados en esta última cuestión, Jasinskaja-Lahti (2008) analizó longitudinalmente tres dimensiones diferentes de adaptación de los inmigrantes a largo plazo (adaptación psicológica, sociocultural y socioeconómica). Los 282 encuestados (adultos) fueron inmigrantes en Finlandia procedentes de los países de la antigua Unión Soviética. Entre las tres dimensiones de adaptación que fueron evaluadas, la sociocultural, medida como aptitud de comprensión, habla, lectura y escritura en finlandés, fue el predictor más significativo de los resultados en otras dimensiones de adaptación de los inmigrantes a largo plazo (socioeconómica y psicológica). Particularmente, cuando mejor era el dominio inicial del idioma finlandés, mejores eran los resultados de adaptación socioeconómica y psicológica después de 8 años de residencia.

Objetivos

Nuestro trabajo se centró en: (a) describir la evolución del conocimiento lingüístico en catalán y en castellano del alumnado de origen inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cataluña y (b) analizar la influencia de la variable Condición lingüística familiar (hispanohablante y no hispanohablante) en la progresión lingüística catalana y castellana.

Método

Participantes

Trabajamos con un grupo de jóvenes inmigrantes escolarizados en cinco Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña (España). Concretamente, la muestra quedó configurada por 72 escolares inmigrantes, 32 chicos y 40 chicas, de edades comprendidas

entre los 13 y los 15 años ($M = 13.67$, $SD = .69$) cuando cursaban 2º de ESO y entre los 15 y 17 años ($M = 15.67$, $SD = .69$) en 4º de ESO. Asimismo, para garantizar un conocimiento mínimo en L2, se descartaron aquellos escolares cuya estancia en el país de acogida fuese inferior a un año.

En cuanto a la zona de origen, todos ellos pertenecían a 7 zonas geográficas diferentes: 27 jóvenes hispanoamericanos, 12 magrebíes, 9 pertenecientes al resto de África, 8 a la Unión Europea, 9 al resto de Europa, 6 a Asia y Oceanía y 1 procedente de Norteamérica. Respecto a su condición lingüística familiar, y como puede observarse en la Tabla 1, se determinó la presencia de 18 lenguas familiares diferentes.

Tabla 1. Distribución de los participantes en función de su lengua familiar

Lengua familiar	N
Alemán	1
Árabe	9
Búlgaro	1
Chino Mandarín	3
Español	27
Francés	4
Fula	3
Griego	1
Húngaro	1
Italiano	1
Mandinga	3
Portugués	2
Punjabi	1
Rumano	5
Sarakole o Soninké	2
Tamazight	5
Ucraniano	2
Udrú	1
Total	72

Instrumentos

Para determinar la lengua familiar de los estudiantes se aplicó un *cuestionario socio-lingüístico* utilizado con éxito en investigaciones anteriores con alumnado inmigrante de Cataluña (Huguet, Janés y Chireac, 2008). Decidimos usar un cuestionario creado por el Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) que se diseñó para ser aplicada en escolares de Cataluña y que había sido usado con éxito con alumnado autóctono bilingüe, así como en contextos educativos de inmigración. Este modelo de base fue reelaborado y adaptado a las características

sociolingüísticas y curriculares actuales de los escolares recién llegados matriculados en los centros de Educación Secundaria de Cataluña. Para la versión definitiva de la encuesta diseñada, se procedió a calcular la fiabilidad mediante la técnica del test-retest, con un intervalo de tres meses entre ambas aplicaciones, obteniendo un índice de correlación significativo $r = .70$ ($p < .001$).

Por otro lado, siendo conscientes de las discusiones que comporta el concepto de habilidad lingüística, así como del problema que plantea el criterio de medida en la evaluación educativa, se tomó la decisión de utilizar pruebas de conocimiento lingüístico referidas a baremos y no pruebas de nivel. Es decir, se evaluó el conocimiento de la lengua y no los objetivos de un curso concreto. Por lo que al concepto de habilidad lingüística se refiere, es frecuente observar en numerosos trabajos la distinción entre habilidad comunicativa y habilidad lingüística formal. La primera se refiere a la capacidad de procesar (tanto interpretar como producir) mensajes verbales significativos apropiados en una determinada situación, y la segunda se halla más relacionada con la capacidad de producir (y distinguir) expresiones formalmente correctas. Aunque tal vez lo mejor sería estudiar el lenguaje en contextos naturales, en nuestra investigación se optó por unas pruebas que analizaran aspectos formales y preestablecidos, aunque algunas subpruebas presentan un carácter más abierto. En cualquier caso, las habilidades que se pretende testar no se limitan a las adquiridas a través del aprendizaje escolar, sino que comprenden también las propias del conocimiento lingüístico del alumnado en sentido amplio.

Con estos planteamientos de base, finalmente decidimos evaluar el conocimiento en lengua catalana y castellana a partir de dos pruebas diseñadas y baremadas por la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya (Bel, Serra y Vila, 1993). Las pruebas en sí mismas contienen 5 elementos lingüísticos escritos y 5 orales distribuidos en dos pruebas diferentes: una colectiva, formada por las actividades escritas y otra individual, correspondiente a los apartados que miden el lenguaje oral. Véase Tabla 2.

Tabla 2. Habilidades lingüísticas evaluadas en lengua catalana y en lengua castellana

Tipo de prueba	Habilidades lingüísticas
Prueba colectiva. Lenguaje Escrito	Comprensión oral Morfosintaxis Ortografía Comprensión Escrita Expresión Escrita
Prueba individual. Lenguaje oral	Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis Expresión Oral Organización de la Información Fonética Lectura Corrección Lectora Lectura Entonación

Los resultados obtenidos en cada una de estas 10 subpruebas reciben una puntuación que oscila entre el 0 y el 100, todo ello en función de los errores y de los aciertos en cada uno de los ítems. A partir de los resultados, se obtienen dos índices añadidos: PG1 que corresponde al conjunto de subpruebas escritas y PG2 referentes al conjunto de las subpruebas orales y escritas. La fiabilidad de dicha prueba se midió con el método de las dos mitades y se determinaron unos índices de correlación de Pearson entre $r = .61$ y $r = .80$ (Bel, Serra y Vila, 1991).

Procedimiento

En primer lugar, nos pusimos en contacto con el Departament d'Ensenyament con la finalidad de conocer los centros de ESO de Cataluña más idóneos para realizar nuestro estudio. Una vez determinados éstos y obtenida su conformidad, durante la primera fase de la investigación se aplicaron las pruebas de conocimiento lingüístico catalán y castellano, así como el cuestionario sociolingüístico a la totalidad de alumnado inmigrante escolarizado en 2º de ESO en los cinco Institutos (1 centro de Lleida, 1 centro de Tarragona, 1 centro de Barcelona y 2 centros de Girona). Dos años después fue necesario establecer nuevamente el contacto con los cinco centros seleccionados en la primera fase de la investigación para informarles de su continuidad, así como solicitar a la dirección del centro el número de participantes del estudio que continuaban escolarizados y cursaban 4º curso de ESO.

Cuando obtuvimos dichos datos, determinamos los días exactos en los que tendría lugar la administración de las pruebas. En esta ocasión se aplicaron las pruebas de conocimiento

lingüístico y el cuestionario sociolingüístico a aquellos alumnos que continuaban escolarizados en los centros y que habían realizado de manera completa la primera fase del estudio. Tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación las pruebas de conocimiento lingüístico se aplicaron durante tres meses. En primer lugar se aplicaron los diferentes instrumentos en el centro de Lleida, seguido del de la provincia de Tarragona, del de Barcelona y, en último lugar, de los dos Institutos de Girona.

Diseño y análisis de datos

Las *variables independientes* controladas en la investigación, han sido:

1) Curso escolar: 2º de ESO para la primera fase de la investigación / 4º de ESO para la segunda fase.

2) Condición lingüística familiar: hispanohablantes / no hispanohablantes.

Por lo que respecta a las *variables dependientes* fueron el conocimiento en lengua catalana y en lengua castellana.

Para abordar el análisis del conocimiento lingüístico desde una perspectiva longitudinal fue necesario elaborar la variable *diferencia*. Dicha variable se obtiene con las puntuaciones medias de la primera fase de la investigación y las que se recogieron dos años más tarde durante la segunda aplicación. El tratamiento de los resultados se realizó con el paquete estadístico integrado SPSS para Windows en su versión 15.0. Concretamente, se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas y la ANOVA para establecer las comparaciones entre grupos de participantes. Con el fin de determinar si el modelo se ajustaba a los datos, se recurrió al criterio de probabilidad de .05 (Field, 2013). Finalmente, profundizamos en el tamaño del efecto.

Resultados

Los resultados están divididos en dos apartados. En el primero de ellos profundizamos sobre la evolución del conocimiento lingüístico de catalán y castellano del alumnado inmigrante, en tanto que, en el segundo de los apartados analizamos la influencia de la variable lengua familiar sobre la evolución catalana y castellana en ambos colectivos lingüísticos estudiados: hispanohablantes y no hispanohablantes.

Evolución de las habilidades lingüísticas en lengua catalana y en lengua castellana del alumnado inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria

Para contrastar la evolución del conocimiento lingüístico catalán y castellano del alumnado inmigrante entre 2º y 4º de ESO, se calcularon las puntuaciones medias de las pruebas de conocimiento lingüístico aplicadas en cada una de las fases de la investigación. Concretamente, tanto en el índice PG1 como en el índice PG2 existe una evolución positiva en el aprendizaje de la lengua catalana al concretarse entre la primera y la segunda aplicación una $F_{1,71} = 83.012$ ($p < .000$) con un tamaño del efecto de $d = .538$ en PG1 y una $F_{1,71} = 59.072$ ($p < .000$) con una $d = .571$ en PG2.

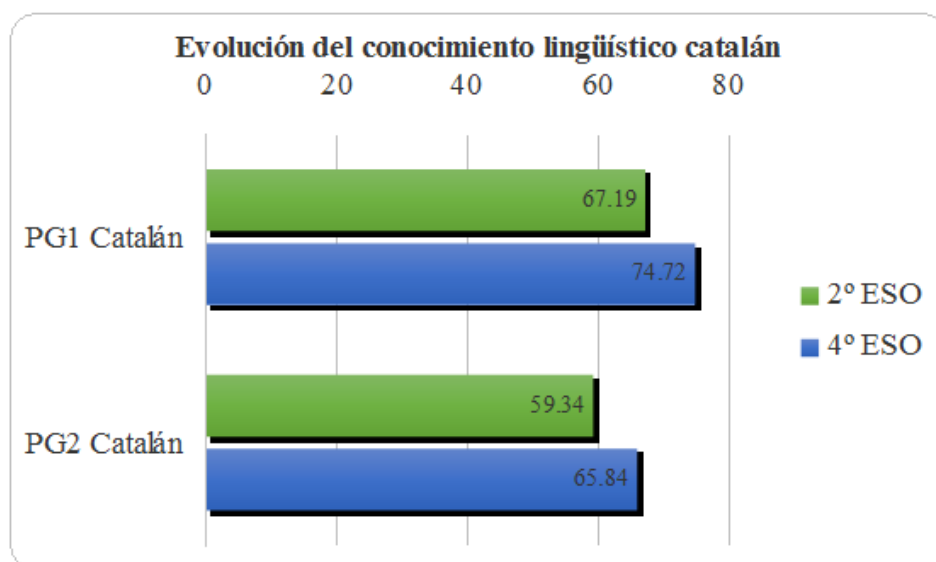


Figura 1. Evolución del conocimiento lingüístico PG1 y PG2 en lengua catalana entre 2º y 4º de ESO, puntuaciones medias

En *lengua castellana* los resultados mantienen una tendencia similar. Las puntuaciones medias reflejan un incremento significativo del conocimiento lingüístico castellano entre ambas fase de la investigación al determinarse una $F_{1,71} = 39.478$ ($p < .000$) con una $d = .552$ en PG1, y una $F_{1,71} = 11.096$ ($p < .001$) con una $d = .320$ en PG2.

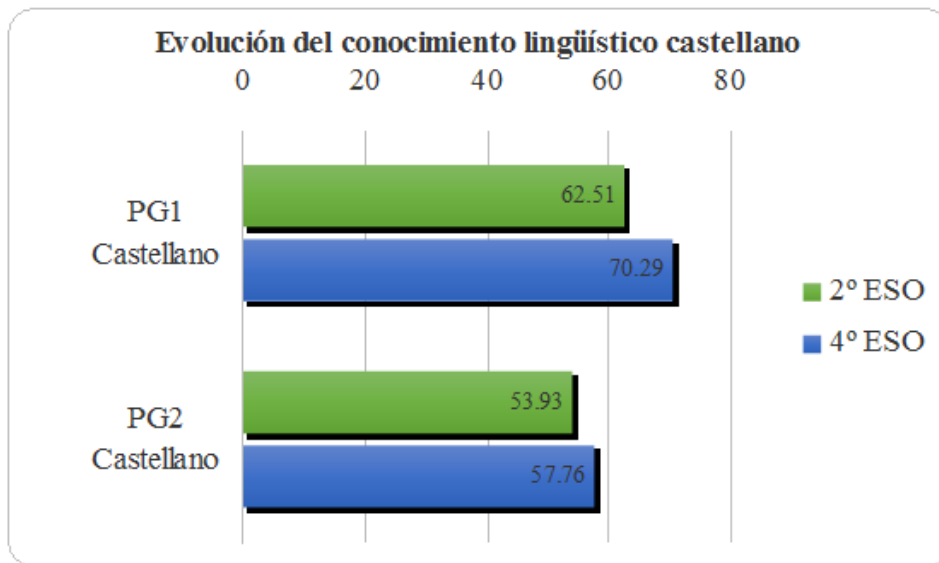


Figura 2. Evolución del conocimiento lingüístico PG1 y PG2 en lengua castellana entre 2º y 4º de ESO, puntuaciones medias

En cualquier caso, dichos resultados no deben valorarse al margen del análisis de la desviación típica. Con él se precisa que el conocimiento lingüístico es cada vez más homogéneo (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Desviación típica en los índices PG1 y PG2 en lengua catalana y castellana entre 2º y 4º de ESO

	Lengua catalana		Lengua castellana	
	PG1	PG2	PG1	PG2
2º de ESO	14.33	12.34	17.51	14.56
4º de ESO	12.28	9.05	12.99	11.40

Evolución de las habilidades lingüísticas en lengua catalana y en lengua castellana del alumnado inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria, en función de si son o no son hispanohablantes

Para abordar esta cuestión se realizó un análisis de varianza contrastando las variables *diferencias PG1* y *diferencias PG2* en catalán y en castellano, entre el grupo de escolares inmigrantes cuya condición lingüística familiar era el español y entre los que tenían una lengua familiar diferente a ésta. Por lo que respecta a los resultados, se observan tendencias diferen-

tes en una y otra lengua. En lengua catalana, los resultados constatan que el alumnado inmigrante de lengua familiar española tiende a evolucionar en mayor medida. Sin embargo entre ambos grupos no se establecen diferencias significativas al obtenerse un valor de $F_{1,70} = 0.275$ ($p = .602$) y un tamaño del efecto de $d = .127$ para *diferencias* PG1 y un valor de $F_{1,70} = 1.754$ ($p = .190$) con una $d = .322$ para *diferencias* PG2.

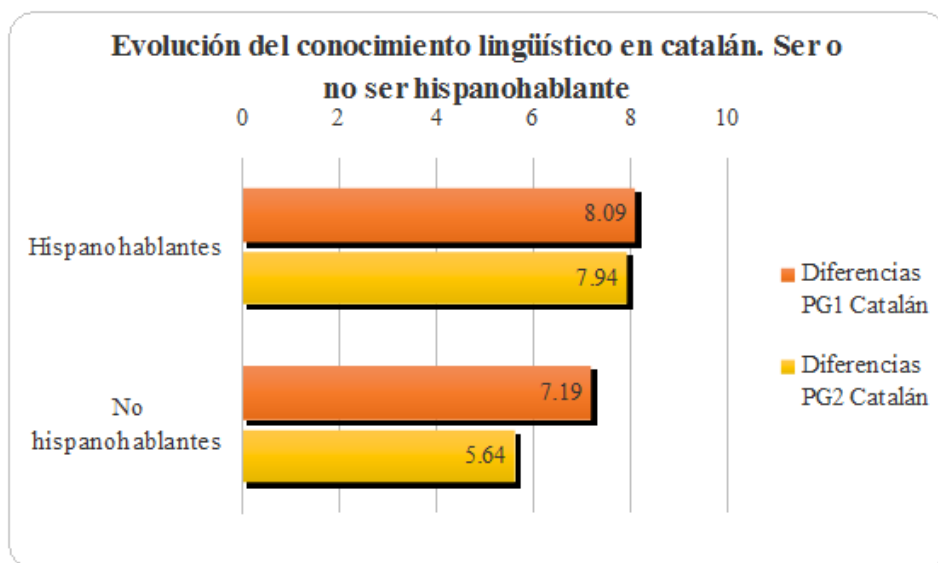


Figura 3. Evolución del conocimiento lingüístico catalán en diferencias PG1 y en diferencias PG2, entre 2º y 4º de ESO, en función de si son o no son hispanohablantes (puntuaciones medias)

En *lengua castellana*, el colectivo inmigrante no hispanohablante evoluciona en mayor medida que aquellos cuya lengua familiar es el español. Sin embargo, nuevamente se descarta la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos al obtenerse un valor de $F_{1,70} = 3.951$ ($p = .051$) y de $d = .483$ para *diferencias* PG1 castellano y un valor de $F_{1,70} = 0.517$ ($p = .474$) con una $d = .175$ para *diferencias* PG2.

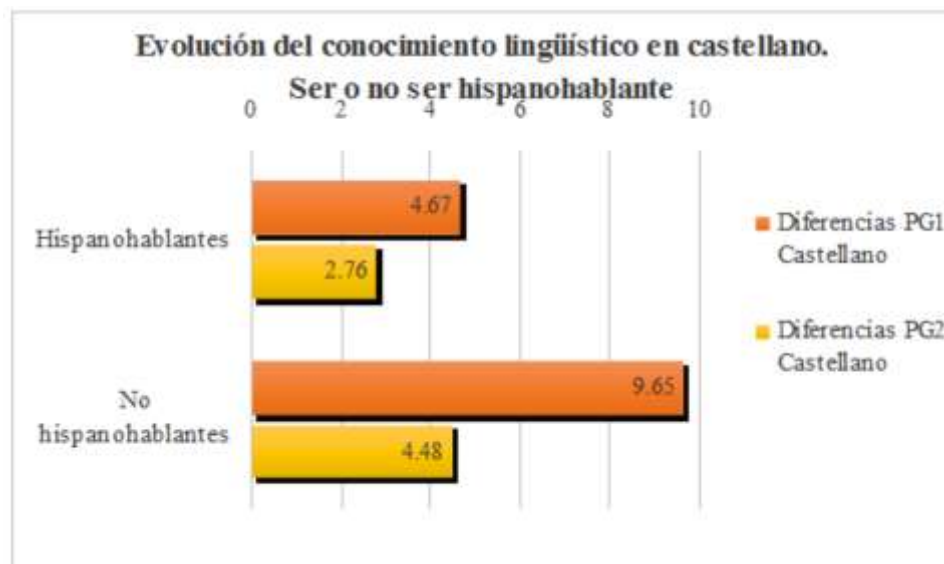


Figura 4. Evolución del conocimiento lingüístico castellano en diferencias PG1 y en diferencias PG2, entre 2º y 4º de ESO, en función de si son o no son hispanohablantes, puntuaciones medias

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se constata que los dos años que transcurren entre 2º y 4º de ESO mediatizan positiva y significativamente en la evolución del conocimiento lingüístico catalán y castellano y, además, se produce una homogeneización en dicho conocimiento. Es decir, el paso del tiempo, junto con otros factores como podría ser la integración social y escolar, evidencia un aumento del conocimiento lingüístico y reduce la dispersión entre las dos lenguas evaluadas. Como hemos indicado en la introducción, estudios que analizan esta clase de tópicos plantean que el alumnado inmigrante precisa largos períodos de instrucción para equipararse en conocimiento lingüístico a sus coetáneos autóctonos. Son tantas las constataciones al respecto (Cummins, 2001; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Huguet, Chireac, Navarro y Sansó, 2011; Maruny y Molina, 2000; Thomas y Collier, 1997) que, a día de hoy, dicha evolución es definida como un dilatado y complejo proceso de construcción en el tiempo. Una construcción que, en palabras de Cummins (2002), variará en función del grado de motivación, del tipo de exposición a la segunda lengua y de las exigencias cognitivas de ésta.

Y sobre esta última cuestión nos interesa profundizar especialmente. Tal y como hicieron en su día Jasinskaja-Lahti (2008) al indicar la mejora del idioma como un indicador de adaptación al nuevo contexto o Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués (2009) al señalar

la estrecha relación entre la adaptación escolar y la adquisición de la lengua catalana; la evolución positiva que se observa en nuestro estudio nos lleva a replantear que dicho progreso nos está indicando además un, más que probable, proceso de adaptación a la sociedad de acogida. Una conclusión nada lejos de la realidad si consideramos que en el contexto catalán existen iniciativas como el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Generalitat de Catalunya, 2004) que podrían estar mediando en todo ello, siempre a la par del propio contexto social y educativo en el que se ve inmerso el alumnado inmigrante.

Por otro lado, los resultados de la evolución en el conocimiento lingüístico de los hispanohablantes y los no hispanohablantes nos permiten hipotetizar que el contexto socio-educativo podría estar favoreciendo que el peso de la variable lengua familiar se viera diluido. Idea que se constata con la carencia de diferencias significativas entre ambos grupos y lenguas evaluadas. En este sentido, en algunos estudios previos también se relativiza la variable L1, cuando se analizan además el tiempo de estancia y la adaptación al contexto. Concretamente, en el estudio se concluye que ser o no ser hispanohablante no resulta una variable determinante en el grado de progresión lingüística catalana y castellana. Pero, además de dicha constatación, llama especialmente nuestra atención su doble tendencia. Mientras que en lengua castellana destacan los no hispanohablantes, en lengua catalana lo hacen los que tiene como lengua familiar el español.

Ambos datos se alejan de lo que en principio se podría pensar. Inicialmente podría haberse barajado la supuesta ventaja lingüística de los hispanohablantes respecto al resto de colectivos lingüísticos por el dominio de una de las lenguas de aprendizaje de la escuela. Y hacemos referencia a lo de *dominio y supuesta ventaja* después de que Huguet (2014) observara que los hispanohablantes no alcanzan en conocimiento lingüístico castellano a sus coetáneos autóctonos, aunque sí suelen superar a los inmigrantes que tienen como lengua familiar una diferente a ésta (Navarro y Huguet, 2005). En líneas similares, García Castaño, Rubio y Bouachra (2008) determinan que el alumnado cuya lengua familiar es el español pueden llegar a aprender en menor medida que aquellos que tienen una lengua diferente. Pero, aún es más, Huguet, Navarro, Chireac y Sansó (2012), después de analizar la incidencia de la variable tiempo de estancia, concluyeron que la evolución del conocimiento lingüístico en función de dicha variable es escasa entre los hispanohablantes, mientras que entre los no hispanohablantes es mucho más destacada, ya que estos últimos parten de un menor conocimiento.

Esta última afirmación toma cierta lógica si la relacionamos con la importancia que adquiere poseer conocimientos previos sobre las lenguas de aprendizaje. En nuestro caso, el recorrido algo inferior que se observa en lengua castellana entre los hispanohablantes frente al de los no hispanohablantes quedaría constreñido a esta tesis. Es decir, contar con un bagaje lingüístico en una de las lenguas de la escuela influye en la trayectoria evolutiva que se da durante la adquisición de dicha lengua, siendo ésta no tan destacada como sucede con el resto de colectivos lingüísticos.

Probablemente, uno de los instrumentos teóricos más relevantes de los que disponemos para explicar dichas conclusiones sea la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979). En ella se plantea que las habilidades adquiridas en una determinada lengua (L_x) podrán ser transferidas a otra (L_y) siempre y cuando exista una exposición adecuada a esta segunda lengua así como motivación para aprenderla (Huguet, 2009). En todo caso, la proximidad o distancia entre ambas lenguas (L_x y L_y) es otro condicionante a tener en cuenta. Mientras que las transferencias lingüísticas entre lenguas más próximas estarán compuestas por elementos puramente lingüísticos y conceptuales, en el caso de lenguas más alejadas consistirán básicamente en elementos cognitivos y conceptuales (Francis, 2000). Por tanto, no sorprende que en ambos casos exista una evolución positiva en lengua catalana, a pesar de observarse un progreso algo superior por parte de los hispanohablantes.

Debemos recordar que la organización del sistema escolar catalán favorece la presencia y el tratamiento de la lengua catalana en las diferentes etapas y momentos educativos, pero además, existen procesos de transferencia lingüística entre el castellano y el catalán en alumnado con lengua familiar española (Huguet, 2014; Oller y Vila, 2011), así como entre el resto de colectivos lingüísticos (Huguet, 2008). En este sentido, no es extraño que la evolución observada tanto en lengua catalana como en lengua castellana sea algo mayor cuando sólo consideramos el lenguaje escrito que cuando también integramos en el análisis el lenguaje oral. Esta constatación resulta en cierta manera coherente si se tiene en cuenta el mayor influjo de la destreza lecto-escritora que se domina en la lengua propia en el momento del aprendizaje de la segunda lengua, que por la que pueda tener el dominio de algunas habilidades orales en su lengua propia.

En conclusión, los resultados de nuestro estudio apuntan en dos direcciones diferentes a la vez que complementarias. Por un lado, destaca la idea de que el paso por el sistema edu-

cativo y la integración social favorecen la adquisición y homogeneización de las dos lenguas vehiculares en Cataluña y, por otro lado, que sorprendentemente la condición de ser o no ser hispanohablante no mediatiza significativamente en esta evolución.

Aunque conscientes del limitado tamaño de la muestra, los resultados presentados nos aportan fundamentos lo suficientemente reveladores e innovadores, como para ser tenidos en cuenta a la hora de construir iniciativas que favorezcan la trayectoria social y educativa del colectivo inmigrante.

Agradecimientos

Este trabajo es parte del desarrollo de proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (REF. EDU2014-54093-R) y la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (REF. 2014 SGR 208).

Referencias

- Alonso-Tapia, J. y Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational-climate perception. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 61-74.
- Arnau, J. (2003). Llengües i Educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur. En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i Educació. Els reptes del segle XXI* (pp. 115-137). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona.
- Bel, A., Serra, J.M. y Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Bel, A., Serra, J.M. y Vila, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento de catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En M. Siguan (Coord.). *Ensenanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona: ICE/Horsori.
- Chireac, S.M., Serrat, E. y Huguet, A. (2011). Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 267-289.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.

- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). PISA 2009. Programme for International Student Assessment. [en línea] <http://axia.cat/fitxers/REsultats-PISA-2009.pdf> [Consulta: 10 de septiembre de 2011].
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-50). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2001). Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Cummins, J., Brown, K. y Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity*. Boston: Pearson Education Inc.
- Eurostat (2013). *Migration and migrant population statistics*. [en línea] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics [Consulta: 10 de enero de 2014].
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London, UK: Sage.
- 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.
- García-Castaño, F.J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En J. García Roca y J. Lacomba (eds.). *La inmigración en la sociedad española* (pp. 403-471). Barcelona: Bellaterra.
- Generalitat de Catalunya (2004). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social*. Barcelona: Departament d'Educació.
- 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, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, A. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.

- Huguet, A. (2014). Latin American Students and Language Learning in Catalonia: What does the Linguistic Interdependence Hypothesis show us? *Spanish Journal of Psychology*, 17(11), 1-13.
- Huguet, A. y Janés, J. (2013). Escuela e inmigración. Una presentación de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas. *Anales de Psicología*, 29(2), 393-403.
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. (Presentación del Monográfico). *Cultura & Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A., Janés, J. y Chireac, S. (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, A., 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.
- Huguet, A., Chireac, S.-M., Lapresta, C. y Sansó, C. (2011). Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria. *ESE-Estudios sobre Educación*, 21, 119-137.
- Huguet, A., Chireac, S., Navarro, J.L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura y Educación*, 23(3), 355-370.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., Chireac, S.-M. y Sansó, C. (2012). Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain. *VIAL-International Journal of Applied Linguistics*, 9, 85-106
- Huguet, A., Navarro, J.L., Chireac, S. y Sansó, C. (2013). The acquisition of Catalan by migrant children. The effect of length of stay and family language. En J. Arnau (Ed.). *Recovering Catalan through School: Challenges and Instructional Approaches* (pp.29-48). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- INE (2014). *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014. Notas de prensa*. [en línea] <http://www.ine.es/> [Consulta: 15 de julio de 2014].
- Jasinskaja-Lahti, I. (2008). Long-term immigrant adaptation: Eight-year follow-up study among immigrants from Russia and Estonia living in Finland. *International Journal of Psychology*, 43(1), 6-18.
- Licón Khisty, L. (1992). La creación de la desigualdad: problemas del idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos. En W. G. Secada, E.

- Fennema y L.B. Adajian (eds.). *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (pp. 197-315). Madrid: MEC/Morata.
- Maruny, LL. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Alumnado matriculado. Datos avance curso 2012-2013. [en línea] <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2012-2013DA/Comunidad/Extranjeros&file=pcaxis&l=s0> [Consulta: 31 de octubre de 2013].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Datos de avance 2013-2014*. [en línea] <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano/mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014/NotaResumen.pdf> [Consulta: 4 de junio de 2015].
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J. L., Huguet, A. Sansó, C. y Chireac, S.M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28(2), 457-464
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre el conocimiento 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.
- Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A. y Lorenzo-Moledo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *ESE - Estudios sobre educación*, 23, 43-62.
- Schugurensky, D., Mantilla, D. y Serrano, J.F. (Comp.). (2009). *Cuatro de Cada Diez: Juventud de Habla Hispana y Abandono Escolar en Toronto*. Toronto: LARED/Transformative Learning Centre –OISE/UT).

- Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 103-132.
- Slama, R.B. (2012). A longitudinal analysis of academic English proficiency outcomes for adolescent English language learners in the United States. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 265-285. doi: 10.1037/a0025861.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horso-ri.
- 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 del catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.