

## COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y ALUMNADO INMIGRANTE EN CATALUÑA. EL CASO DEL COLECTIVO DE ORIGEN HISPANOHABLANTE

(LINGUISTIC COMPETENCES AND IMMIGRANT STUDENTS IN CATALONIA. THE CASE OF THE LATIN AMERICAN GROUP)

José Luis Navarro, Ángel Huguet y Clara Sansó  
Universidad de Lleida

DOI: [10.5944/educxx1.17.1.11495](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.11495)

### Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Navarro, J.L.; Huguet, A. y Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XXI*, 17 (2), 361-382. doi: [10.5944/educxx1.17.2.11495](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11495)

Navarro, J.L.; Huguet, A. y Sansó, C. (2014). Linguistic competences and immigrant students in Catalonia. The case of the Latin American group. *Educación XXI*, 17 (2), 361-382. doi: [10.5944/educxx1.17.2.11495](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11495)

## RESUMEN

En la actualidad se constata una presencia elevada de alumnado de origen extranjero en los centros educativos del Estado español en general y en Cataluña en particular.

En este contexto, el desarrollo de niveles de competencia lingüística suficientes para poder seguir la escolaridad sea uno de los elementos que genera una mayor preocupación en la escuela. En el caso de Cataluña, tiene especial relevancia al tratarse de un sistema educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe.

Con este marco de fondo, se analiza la competencia lingüística en catalán y castellano de 262 alumnos inmigrantes, atendiendo específicamente al hecho de «ser o no ser hispanohablante». Los resultados fueron comparados con 341 alumnos autóctonos de Educación Secundaria Obligatoria.

Los datos resultantes de testar dicha competencia, contrastada con los obtenidos por sus iguales autóctonos, muestran diferencias a favor de estos últimos realmente importantes.

## **PALABRAS CLAVE**

Escolares inmigrantes, conocimiento lingüístico, hispanohablantes, Educación Secundaria Obligatoria.

## **ABSTRACT**

The presence of students of immigrant origin in Spanish schools is relevant nowadays and specially in Catalonia. In this context, one of the issues with which educational authorities are particularly concerned is the different degree of linguistic competence in the language of instruction in students recently incorporated to the education system. It acquires a special relevance in the case of Catalonia, where the Education System is organized under the parameters of bilingual education.

Within this framework, levels of competence in Spanish and Catalan were analyzed and compared in two samples: 262 students of immigrant origin, specifically noting if they were Spanish-speakers or not, and 341 autochthonous students, all of them attending Compulsory Secondary Education in Catalonia.

According to the data analyzed, students in the latter group show considerably higher levels of competence.

## **KEYWORDS**

Foreign students, linguistic competence, Spanish speaking, Secondary Education.

## **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad se constata la presencia, numéricamente relevante, de alumnado de origen extranjero en los centros educativos como consecuencia de la llegada de personas y familias que provienen de otros países.

Así, hay que hacer referencia a los cambios estructurales ocurridos en la sociedad española que ha modificado la tendencia: de ser un país emisor ha pasado a ser receptor de emigración.

A partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes, referido al 1 de enero de 2013, se desprende que al comienzo de ese año el Estado español acogía a 5.520.133 extranjeros, representando el 11,7% de la po-

blación total. Por lo que a Cataluña respecta, las cifras se incrementan de manera significativa, llegando al 15,3%, lo que en términos absolutos supone 1.154.477 personas extranjeras empadronadas en los municipios catalanes (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2013).

Consecuentemente, y ligado en gran medida a los procesos de reagrupamiento familiar, la diversidad lingüística y cultural en nuestras aulas se ha transformado radicalmente.

En este sentido, en el ámbito de Cataluña, las cifras de alumnado de nacionalidad extranjera han tenido una espectacular evolución.

Así, según datos del Departament d'Educació (2011), al inicio del curso 2011-2012, por lo que se refiere al número de escolares extranjeros en el sistema no universitario, había 160.000 alumnos, representando el 13,5% del total. Pero lo singular de esta cifra es su crecimiento exponencial porque, en el curso 1999-2000, únicamente había 19.579 inmigrantes, lo cual representaba el 2,1%.

Esta circunstancia ha venido a modificar la composición de las aulas en la práctica totalidad de Cataluña. Con ello, la pluralidad étnica, religiosa y lingüística es, hoy por hoy, una realidad innegable.

Evidentemente, esta realidad es muy diferente a la que había cuando la población escolar estaba formada fundamentalmente por catalanoparlantes y castellanoparlantes. Como bien es sabido, Cataluña optó en su momento por un Sistema Educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe, con lo cual, además de un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua habitualmente usada como vehicular y de aprendizaje a lo largo de la enseñanza, se perseguía un conocimiento equivalente de la lengua castellana, lengua oficial del conjunto del Estado. Este planteamiento obtuvo muy buenos resultados, tal y como ha quedado avalado en diferentes investigaciones (Vila, 1995; Arnau, 2003; Huguet, 2009).

Por otro lado, hablar solo de los aspectos psicolingüísticos no es suficiente, ya que hay otros factores que pueden estar incidiendo y que requieren también su abordaje de cara a una respuesta global a esta situación. Cuestiones como el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, las actitudes hacia las lenguas de la escuela y la lengua propia, el marco organizativo de los centros, las interacciones en el marco del aula y del centro para analizar las prácticas de aula que ayuden a mejorarlas, etc., han de ser abordadas necesariamente, aunque se escapan del objetivo de este trabajo.

Pero, volviendo al momento actual y en este contexto de diversidad lingüística y cultural, enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven, constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Consciente de este hecho, el propio profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua que usa la escuela en el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, para conseguir esta finalidad se suelen dedicar múltiples esfuerzos; a pesar de todo ello, en numerosas ocasiones, los resultados obtenidos no responden ni a las expectativas ni al tiempo dedicado.

Es cierto que entre el profesorado existen ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas. De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple «inmersión» en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005).

Probablemente, la diversidad de lenguas de origen y, de manera especial, los diferentes niveles de competencia en la lengua de instrucción de los recién llegados sea el elemento que genera una mayor preocupación en la escuela. En muchos casos, esta suele ser la causa a la que se suele atribuir una gran parte de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje con estos niños y niñas que, en definitiva, se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos, y con mayor incidencia en los casos de incorporación tardía (Navarro y Huguet, 2005). Todo ello hace que el debate sobre el éxito y el fracaso escolar de estos estudiantes en los diferentes sistemas educativos se haya convertido en uno de los mayores desafíos de los países de todo el mundo.

En este sentido, y a fin de entender el contexto presente, conviene recordar la aportación que hace Cummins (2002) cuando plantea la enorme diferencia que existe en las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales y en situaciones formales. Es decir, no es lo mismo ser capaz de hacer cosas con la lengua en un ámbito conversacional cara a cara, en el que aparecen un sinnúmero de señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas del interlocutor, que en un ámbito formal (por ejemplo, en actividades relacionadas con la lectura y la escritura) en las que el interlocutor no está presente y solo se puede acceder a sus intenciones mediante procedimientos lingüísticos propios del locutor. En ambos casos las habilidades son muy distintas.

En función de ello, y a fin de conocer el estado de la cuestión, hay que señalar la revisión que Huguet y Navarro (2006) realizaron sobre los resul-

tados escolares del alumnado extranjero tanto en el contexto internacional como, especialmente, en el ámbito del Estado español.

Por lo que se refiere al contexto internacional, Cummins (2001) se expresaba de la siguiente manera:

*«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, 2001, p. 41).

En cuanto al Estado español, en la revisión realizada por Huguet y Navarro (2006) se indica que los resultados no difieren sustancialmente de lo que sucede en otros países con mayor tradición en los estudios sobre rendimiento escolar e inmigración. No obstante, y en lo referente a estudios previos centrados explícitamente en el estudio de las habilidades lingüísticas adquiridas por los escolares inmigrantes (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005), hay que señalar nuevas aportaciones que, además, están centradas en el contexto de Cataluña. Los dos primeros trabajos están centrados en el ámbito de centros de Educación Infantil y Primaria; los siguientes, en la Educación Secundaria.

En este sentido, y por lo que respecta al primer grupo de trabajos, hay que citar el realizado por Vila (2008) que analiza los efectos de la escolarización en educación infantil en relación con la adquisición de la lengua de la escuela. En este caso, en que el estudio se llevó a cabo en 50 centros educativos de Cataluña, el alumnado autóctono obtuvo resultados significativamente superiores a los del alumnado de origen inmigrante.

En la misma línea, hay que hacer referencia al estudio de Oller y Vila (2008) que se planteaba evaluar el conocimiento de catalán y castellano del alumnado procedente de la inmigración. En este caso, el trabajo se llevó a cabo con alumnado de sexto de Educación Primaria en 47 escuelas. A nivel general, los resultados muestran, al igual que ocurría en las investigaciones anteriores, que el alumnado de origen inmigrante tiene un conocimiento lingüístico inferior al alcanzado por el alumnado autóctono.

En cuanto a los estudios realizados en el ámbito de la Educación Secundaria, hay que indicar el trabajo de Navarro y Huguet (2010). Este se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de

Lleida, con una muestra de 121 sujetos que cursaban 2.º y 4.º de ESO, de los cuales 28 eran de origen inmigrante.

En él se constató que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante era inferior al del alumnado autóctono, tanto en catalán como en castellano, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón como en el contexto español.

Ciertamente, estas dificultades en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos.

Ahora bien, en estos estudios se aborda la situación del alumnado de origen inmigrante en general, pero hay una cuestión que preocupa específicamente: el caso de los escolares que provienen del contexto latinoamericano y que tienen como lengua familiar el castellano o español.

En este sentido, y retomando la idea expresada anteriormente sobre las creencias del profesorado, se tiende a pensar que este alumnado no ha de tener ninguna dificultad en cuanto a las competencias lingüísticas en las lenguas de la escuela (el castellano porque se supone que es su lengua familiar y el catalán por su proximidad lingüística) y, consecuentemente, en los aprendizajes escolares. Ahora bien, nos encontramos con algunos datos que no son coincidentes con este estado de opinión.

Así, y por lo que se refiere al contexto norteamericano, hay que señalar el trabajo de Schugurensky, Mantilla y Serrano (2009), en el que, después de realizar un análisis del progreso educativo de un grupo de estudiantes de Toronto (Canadá), observaron que el porcentaje de alumnado hispano que no culminaba la Educación Secundaria era bastante superior respecto a sus iguales autóctonos.

Otra aportación es la de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008) en una investigación desarrollada en EEUU y centrada en identificar las trayectorias educativas de alumnado procedente principalmente de Latinoamérica; en este estudio se observó que, en algunos de estos grupos de escolares, el rendimiento empeoraba con el paso del tiempo. Este tipo de datos referido al alumnado de origen hispano, debido además a inadecuados sistemas de evaluación, ha producido una representación desproporcionada de este colectivo en la categoría del alumnado de «educación especial» (Hamayan, Marler, Sanchez-Lopez y Damico, 2007).

Por otro lado, hay que señalar la aportación de Tran (2010), en un estudio sobre el proceso de asimilación del lenguaje en jóvenes de origen latino de segunda generación en EEUU, que indica que el nivel de inglés y español se incrementa a lo largo del tiempo y que se aproximan a una situación de bilingües.

No obstante, y volviendo al contexto canadiense, en otros trabajos han pasado a desagregar los resultados generales del conjunto del alumnado de origen inmigrante en cuanto al dominio del inglés, ya que había estudiantes con muy buenos resultados y otros que no llegaban a su nivel. En este nuevo proceso de análisis han categorizado al alumnado en función de sus lenguas y comunidades de origen. Y, en este caso, uno de los colectivos con peores resultados era el procedente de Latinoamérica y que tenía el español como lengua familiar (Brown, 2006).

Por otro lado, y con el fin de dar respuestas al por qué de esta situación, encontramos otros trabajos como el de Conchas (2001), en el ámbito estadounidense, que analiza diferentes resultados escolares dentro del colectivo latino y que, por tanto, evitarían el considerarlo como un grupo homogéneo. En este caso plantea que lo que provoca dicho impacto tiene que ver con los mecanismos institucionales de apoyo en relación con procesos culturales, es decir, la interacción con las estructuras escolares y las culturas.

Por lo que se refiere a nuestro contexto, y referido al conocimiento lingüístico, hay que indicar algunos datos que aparecen en el estudio de Navarro y Huguet (2005) en el sentido de que el hecho de tener el castellano como L1 (es decir, utilizar variantes americanas de esa lengua) no garantizaba niveles equivalentes al de los autóctonos en el conocimiento del castellano utilizado en nuestras escuelas. Por otro lado, Huguet, Navarro y Janés (2007) señalan que el alumnado inmigrante obtiene unas puntuaciones significativamente inferiores al alumnado autóctono, incluido el colectivo hispanoamericano, en relación también a la lengua castellana.

En este mismo sentido, Vila, Oller y Fresquet (2008), tras una investigación realizada en Cataluña sobre la lengua catalana con alumnos escolarizados en Educación Infantil, apuntaron que a nivel general el autóctono castellanohablante sabía significativamente más catalán que el alumnado inmigrante categorizado como hispanohablante. Asimismo, Oller y Vila (2011), en un estudio sobre alumnado inmigrante al finalizar sexto de Primaria, señalan que el alumnado latinoamericano tiene mejores resultados en castellano que en catalán escrito.

Estos resultados nos remiten a analizar la influencia de variables como la L1 de estos escolares en cuanto a los resultados obtenidos en las lenguas

de la escuela. Así, en el estudio de Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J. L., Chireac, S., Sansó, C. y Querol, M. (2010), a partir de un diseño metodológico que combina técnicas de investigación cuantitativas (la aplicación de un cuestionario sociodemográfico y de actitudes) y cualitativas (la realización de entrevistas en profundidad), las principales conclusiones apuntan a que mayoritariamente, y en conjunto, dominan las actitudes positivas hacia el catalán y el castellano. En el caso de los Latinoamericanos, que tienen como condición lingüística el castellano, es especialmente favorable hacia esta última lengua.

Pero el análisis cualitativo permite detectar otra variable con más fuerza explicativa a la hora de desarrollar unas actitudes más positivas, que se puede denominar «Satisfacción y percepción de valoración e integración escolar y social». Es decir, 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 L1 castellana, y procedentes de Latinoamérica, respecto el 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 estos lo aprenden con más facilidad.

Por otra parte, parece que se constata otro fenómeno común a la práctica totalidad del colectivo latinoamericano de este estudio: a la vez que se manifiestan unas actitudes muy favorables respecto la lengua castellana, se desarrollan actitudes desfavorables hacia la catalana. En todo ello, el componente identitario construido desde el castellano adquiere un gran peso. No obstante, hay que evitar el riesgo de generalizar este tipo de cuestiones en relación al colectivo latinoamericano.

Teniendo esto presente, y centrándonos en el ámbito de la Educación Secundaria, se requiere disponer de resultados con muestras más amplias que las referenciadas anteriormente sobre competencias lingüísticas, a fin de que nos permitan describir las diferentes habilidades lingüísticas desarrolladas. Y esto es especialmente relevante en el caso de Cataluña en que, además de un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua usada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza, se persigue un buen conocimiento de la lengua castellana.

Con este marco de fondo, el objetivo principal de nuestra investigación es estudiar el nivel de competencia lingüística en catalán y castellano del

alumnado participante, analizando específicamente lo que ocurre con el colectivo hispanohablante de origen inmigrante.

## **MÉTODO**

### **Variables**

Por lo que respecta a las variables independientes controladas en la investigación, han sido:

- Curso escolar.
- Origen (autóctono/inmigrante).
- Área o territorio de origen del alumnado.
- Condición lingüística familiar.
- Escolarización previa (hemos eliminado al alumnado no escolarizado en su país de origen).

### **Participantes**

En relación a la muestra de participantes en el estudio, nuestro objetivo era conseguir que esta fuese representativa de los diversos orígenes geográficos del alumnado inmigrante que cursaba Educación Secundaria Obligatoria en centros catalanes.

Así, tomando como referencia los datos proporcionados por el Departament d'Educació para el curso 2006/2007, trabajamos con los siguientes grupos: Unión Europea (UE 25); Resto de Europa, que incluía en ese momento a Bulgaria y Rumanía; Magreb; Resto de África; Hispanoamérica; Resto de América; Asia y Oceanía.

A partir de ello, se seleccionó a aquellos escolares que cursaban el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria en 10 centros públicos: 4 en la provincia de Barcelona y 2 en cada una de las restantes provincias catalanas (Tarragona, Lleida y Girona).

Procediendo de este modo, una vez excluidos aquellos que no respondieron algunos apartados de las pruebas, así como el alumnado de origen inmigrante de incorporación tardía que no había sido escolarizado en su

país de origen o que llevaba menos de un año en Cataluña, la muestra quedó conformada por 262 estudiantes inmigrantes y 341 autóctonos que asistían a las mismas aulas de referencia que los anteriores. La distribución de dicha muestra es la que aparece en la Tabla 1.

| Alumnado inmigrante hispanohablante | Alumnado inmigrante no hispanohablante |
|-------------------------------------|--|
| 114                                 | 148                                    |

Tabla 1. Características de la muestra de origen inmigrante

### Instrumentos

Básicamente, se utilizaron dos tipos de instrumentos. Mientras el primero de ellos nos facilitó el control de las variables independientes, el segundo nos permitió examinar las habilidades lingüísticas en catalán y castellano por parte de la muestra.

Para obtener la información referente a: Curso, Origen, Área o territorio de origen, Condición lingüística familiar, Escolarización previa, se procedió a partir de un cuestionario utilizado en estudios similares (Navarro y Huguet, 2005).

Respecto a la evaluación del conocimiento lingüístico catalán y castellano, nos servimos de una prueba contrastada (Huguet, 2008) y elaborada a partir de los trabajos de Bel, Serra y Vila (1991). Dicha prueba analiza los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LECT-C) y Lectura Entonación (LECT-E). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores.

En su aplicación, la prueba consta de dos partes: una colectiva, que se realiza con el apoyo de un cuaderno de respuestas y contiene todas las pruebas escritas (CO, MS, ORT, CE, EE), y otra individual, que corresponde a las pruebas orales (LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E) y se lleva a cabo con la ayuda del material específico de la parte oral.

Existe un tiempo limitado de aplicación para cada una de las subpruebas y, por lo que se refiere a las puntuaciones, además de las propias de

cada subprueba, se obtienen dos índices añadidos: PG1 que corresponde a la media de las cinco subpruebas escritas y PG2 que se deriva de la media de las cinco subpruebas orales y de las cinco escritas.

El tiempo empleado para la parte colectiva e individual fue de 75 y de 20 minutos, respectivamente, en cada una de las dos lenguas.

## **Procedimiento**

El conjunto de los instrumentos descritos en el apartado anterior, se aplicó durante el último trimestre del curso escolar 2006-2007. Previamente, se contactó con las autoridades provinciales de educación y con los centros escolares implicados al objeto de clarificar las razones del estudio. Se establecieron los días en que tendrían lugar las entrevistas y aplicaciones de las pruebas y se mantuvo una reunión informativa con los equipos directivos de cara a solicitar su colaboración.

Todos los escolares de origen inmigrante fueron entrevistados individualmente y, cuando aparecieron dudas que resultaban clave, se solicitó la información a sus familias.

La parte individual se aplicó de forma aislada a la totalidad de escolares inmigrantes y al 25% de los autóctonos, debido al tiempo necesario para la aplicación a la muestra de dicho alumnado.

El personal responsable de la aplicación y corrección de protocolos fue especialmente entrenado a tal efecto.

## **Tratamiento estadístico**

La obtención de datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado StatView for Windows v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher. El nivel de significación utilizado fue del .05.

## **RESULTADOS**

Comenzaremos este apartado presentando comparativamente los datos globales correspondientes al conocimiento de catalán y castellano obtenidos por autóctonos e inmigrantes.

En primer lugar, procederemos a presentar los resultados del alumnado autóctono e inmigrante. Y todo ello tanto en lengua catalana como castellana (Tablas 2 y 3).

### **Conocimiento de la lengua catalana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante**

Para abordar esta cuestión, se procedió a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos e inmigrantes en relación a los índices PG1 y PG2. En la Tabla 2 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

|     | <b>Autóctonos</b> |          | <b>Inmigrantes</b> |          |
|-----|-------------------|----------|--------------------|----------|
|     | <b>Media</b>      | $\sigma$ | <b>Media</b>       | $\sigma$ |
| PG1 | 84,372            | 10,207   | 61,707             | 21,585   |
| PG2 | 75,302            | 10,748   | 54,937             | 18,276   |

Tabla 2. Comparación de las puntuaciones medias, en catalán, obtenidas por autóctonos e inmigrantes en los índices PG1 y PG2, y nivel de significación

Como se puede observar, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante en los dos índices. Además, los contrastes resultan significativos en todos los casos.

Evidentemente, ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de  $F_{1,601}=291,326$  ( $p<,0001$ ) para PG1 y de  $F_{1,349}=98,781$  ( $p<,0001$ ) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua que vehicula los contenidos escolares en el alumnado inmigrante comparado con el alumnado autóctono. Además, la dispersión de los resultados es mayor en el caso de los inmigrantes.

### **Conocimiento de la lengua castellana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante**

Se procedió de la misma forma y los resultados en relación a la lengua castellana mantienen la misma tendencia que con la lengua catalana, es decir, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante para todos los índices. Además, los contrastes resultan significa-

tivos en todos los casos. En la Tabla 3 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

|     | <b>Autóctonos</b> |          | <b>Inmigrantes</b> |          |
|-----|-------------------|----------|--------------------|----------|
|     | <b>Media</b>      | $\sigma$ | <b>Media</b>       | $\sigma$ |
| PG1 | 78,895            | 10,687   | 62,153             | 21,339   |
| PG2 | 66,594            | 12,371   | 55,396             | 19,230   |

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones medias, en castellano, obtenidas por autóctonos e inmigrantes en los índices PG1 y PG2, y nivel de significación

Todo ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de  $F_{1,601}=158,299$  ( $p<,0001$ ) para PG1 y de  $F_{1,349}=26,437$  ( $p<,0001$ ) para PG2, que nos muestran un conocimiento menor de la lengua castellana por parte del alumnado inmigrante. Y al igual que en el caso del catalán, la dispersión de los resultados es mayor en el caso de los inmigrantes.

Ante estos datos se podría argumentar que en el alumnado inmigrante hay orígenes lingüísticos diferentes (hispanohablantes-no hispanohablantes), y que esto podría enmascarar las diferencias. Por ello, comparamos también las medias en los índices PG1 y PG2, en relación al alumnado autóctono.

Así, en lo que sigue, se presentan los resultados del alumnado autóctono, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado inmigrante no hispanohablante.

Al igual que en los datos anteriores, procederemos a presentar los resultados de estos tres colectivos. Y todo ello tanto en lengua catalana como castellana (Tablas 4 y 5).

### **Conocimiento de la lengua catalana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante hispanohablante vs. Alumnado inmigrante no hispanohablante**

Para abordar esta cuestión, se procedió a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos, inmigrantes hispanohablantes e inmigrantes no hispanohablantes en relación a los índices PG1 y PG2. En la Tabla 4 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

|     | Autóctonos |          | Inmigr. Hispanos |          | Inmigr. No Hispanos |          |
|-----|------------|----------|------------------|----------|---------------------|----------|
|     | Media      | $\sigma$ | Media            | $\sigma$ | Media               | $\sigma$ |
| PG1 | 84,372     | 10,207   | 62,516           | 20,872   | 61,084              | 22,169   |
| PG2 | 75,302     | 10,748   | 55,833           | 17,857   | 54,248              | 18,623   |

Tabla 4. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en catalán, entre alumnado autóctono, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado inmigrante no hispanohablante

Las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso de los dos subgrupos del alumnado inmigrante en los dos índices, aunque muy similares entre ellos.

Ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de  $F_{2,600}=145,796$  ( $p<,0001$ ) para PG1 y de  $F_{2,348}=49,620$  ( $p<,0001$ ) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua catalana en el alumnado inmigrante, tanto el hispano como el no hispano, comparado con el alumnado autóctono.

Además, hay que analizar el grado de significatividad de estas diferencias entre los tres subgrupos.

Así, en PG1, nos encontramos con diferencias significativas en Autóctonos vs Hispanos ( $p<,0001$ ) y en el caso de Autóctonos vs. No Hispanos ( $p<,0001$ ), pero no en los dos subgrupos de inmigrantes Hispanos vs. No Hispanos ( $p<,4775$ ).

En cuanto a PG2, nos encontramos con la misma situación. Hay diferencias significativas en Autóctonos vs Hispanos ( $p<,0001$ ) y en el caso de Autóctonos vs. No Hispanos ( $p<,0001$ ), pero no en los dos subgrupos de inmigrantes Hispanos vs. No Hispanos ( $p<,8540$ ).

### **Conocimiento de la lengua castellana: Alumnado autóctono vs. Alumnado inmigrante hispanohablante vs. Alumnado inmigrante no hispanohablante**

En este caso se procedió de la misma manera, a partir de un análisis de la varianza contrastando los resultados de autóctonos, inmigrantes hispanohablantes e inmigrantes no hispanohablantes en relación a los índices PG1

y PG2. En la Tabla 5 se presentan dichos datos, así como su nivel de significación.

|     | Autóctonos |          | Inmigr. Hispanos |          | Inmigr. No Hispanos |          |
|-----|------------|----------|------------------|----------|---------------------|----------|
|     | Media      | $\sigma$ | Media            | $\sigma$ | Media               | $\sigma$ |
| PG1 | 78,895     | 10,687   | 70,908           | 15.854   | 55,409              | 22,583   |
| PG2 | 66.594     | 12,371   | 62,627           | 15,315   | 49,825              | 20,111   |

Tabla 5. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en castellano, entre alumnado autóctono, alumnado inmigrante hispanohablante y alumnado inmigrante no hispanohablante

Como se puede observar, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso de los dos subgrupos del alumnado inmigrante en los dos índices. Además, los contrastes resultan significativos.

Evidentemente, ello se traduce en los índices derivados donde obtenemos valores de  $F_{2,600}=120,248$  ( $p<,0001$ ) para PG1 y de  $F_{2,348}=33,050$  ( $p<,0001$ ) para PG2, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua castellana en el alumnado inmigrante, tanto el hispano como el no hispano, comparado con el alumnado autóctono.

No obstante, conviene analizar el grado de significatividad de estas diferencias entre los tres subgrupos.

Así, y por lo que se refiere al índice PG1, hay diferencias significativas entre Autóctonos vs Hispanos ( $p<,0001$ ), Autóctonos vs. No Hispanos ( $p<,0001$ ) e Hispanos vs. No Hispanos ( $p<,0001$ ).

En cuanto a PG2, no ocurre lo mismo que en el índice anterior. Por un lado se mantienen las diferencias significativas entre Autóctonos vs. No Hispanos ( $p<,0001$ ) e Hispanos vs. No Hispanos ( $p<,0001$ ), pero, por el otro lado, no ocurre en el caso de Autóctonos vs. Hispanos ( $p=,0980$ ), ya que, aunque obteniendo una puntuación inferior por parte de los Hispanos, la diferencia no es significativa.

## DISCUSIÓN

Se ha podido constatar en nuestro estudio que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono, tanto

en catalán como en castellano, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón (Cummins, 2001) como en el contexto español (Navarro y Huguet, 2005).

Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos (Huguet y Navarro, 2006; Huguet, 2008; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010).

A partir de ello, y teniendo en cuenta los datos referidos a las habilidades lingüísticas, hay que evitar el hacer comparaciones con los programas de inmersión que se desarrollaron en Cataluña en relación al catalán y castellano, ya que las condiciones que se dieron en la aplicación de los mismos no son las que hay actualmente en contextos de inmigración.

En concreto, una de las condiciones de dichos programas tenía que ver con la condición bilingüe del profesorado. Esta situación es hoy en día imposible dada la diversidad lingüística de la mayoría de las aulas y, evidentemente, puede condicionar la negociación de significados y el desarrollo de las competencias en las lenguas de la escuela, con las implicaciones que conlleva en el proceso de los aprendizajes curriculares vehiculados a través de las mismas (Cummins, 2002).

Por otro lado, no hay que olvidar que entre el profesorado existen ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas. De esta manera, hay una tendencia a pensar que los niños inmigrantes escolarizados en los primeros cursos aprenden la lengua de una forma natural, por simple «inmersión» en nuestro medio escolar y que estos escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela (Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005). En este sentido, los datos aquí presentados nos hacen pensar que quizás no es así para un número elevado de estos alumnos y que, por tanto, es una hipótesis plausible a comprobar en el futuro.

Así, habría que revisar esas creencias por lo que se refiere a las expectativas hacia el alumnado inmigrante hispanohablante, ya que se supone que puede tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Aunque es evidente que obtienen mejores puntuaciones que los no hispanos, se sitúan por debajo de los autóctonos.

Y lo mismo cabría decir en relación al catalán. En este caso obtienen puntuaciones similares a los no hispanohablantes, a pesar de la mayor proximidad entre la lengua familiar de aquellos y la que es lengua vehicular en los centros educativos catalanes.

Por ello, habría que plantearse otras posibles explicaciones como las que se plantean en el trabajo de Lapresta et al (2010) en torno a las actitudes e identidades del colectivo hispano y, relacionado con ello, la satisfacción y percepción de la valoración e integración escolar y social, o lo que plantea Conchas (2001) en relación a los mecanismos institucionales de apoyo en relación con procesos culturales, es decir, la interacción con las estructuras escolares y las culturas.

Por otro lado, y volviendo al aspecto lingüístico, hay que hacer referencia a Cummins (2002) cuando plantea que hay que diferenciar entre un lenguaje conversacional que el niño puede adquirir pronto y el lenguaje académico, más formal y descontextualizado.

Es decir, distinguir, por un lado, su uso conversacional y en situaciones de comunicación interpersonal fuertemente contextualizadas (que permiten la negociación del sentido) y, por otro lado, su uso en situaciones colectivas, académicamente exigentes, y muy descontextualizadas que precisan un absoluto conocimiento formal de la lengua.

De lo contrario, si no tenemos en cuenta estas consideraciones, el profesorado puede interpretar que un determinado alumno tiene un buen nivel lingüístico a partir de lo que puede observar en el centro educativo (interacciones verbales con un fuerte componente contextual y con señales no lingüísticas), cuando todavía puede estar lejos de conseguir un dominio del lenguaje más formalizado.

Todas estas cuestiones deberían tenerse presentes de cara a las prácticas educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que afectan al alumnado de orígenes lingüísticos diversos, cada día más presente en nuestras escuelas, así como incluir estas reflexiones en la propia formación didáctica del profesorado (Huguet, 2008).

En este sentido, en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado, deberían introducirse estos elementos ya que el estilo educativo de un profesor se basa, en parte, en las creencias, explícitas o no, sobre cómo los niños aprenden y cómo organizar las experiencias de aprendizaje. Todo ello requiere una actualización y puesta al día (Coelho, 2006).

Pero todo ello requiere un abordaje que no podemos pretender abarcar en este trabajo. En este sentido, y más allá de los datos de tipo cuantitativo que aportamos en este artículo, consideramos necesario que se complemente con estudios más cualitativos centrados en el estudio de las prácticas educativas desarrolladas con los escolares inmigrantes. Con ello, queremos remarcar el interés actual por el estudio de las mismas y de la interacción en el aula que viene motivado por la importancia creciente otorgada al contexto del aula, por la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y por la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional.

En este sentido, es necesario describir las prácticas comunes de aula con el propósito de ayudar a mejorarlas, teniendo en cuenta los conocimientos de los que disponemos, e incidiendo de modo especial en el grupo de los escolares de origen inmigrante.

Así, determinados procesos de enseñanza y aprendizaje, como puede ser el caso de la lectura, han sido intensamente estudiados y contamos, por ello, con un amplio número de propuestas y de recursos educativos bien fundamentados que encuentran, sin embargo, serias dificultades a la hora de enriquecer la vida del aula. En cierta medida, hay que entender el por qué de esa dificultad, un paso, a nuestro modo de ver, necesario para poder ayudar realmente a los profesores a crecer profesionalmente a través del estudio de la actividad conjunta que desarrollan con unos alumnos y alumnas cada día más diversos (Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano, 2008).

Finalmente, cabría contemplar la necesidad de llevar a cabo estudios longitudinales que nos permitan analizar la evolución del conocimiento lingüístico del alumnado hispanohablante, a fin de resolver las, en principio, contradicciones apreciadas en los resultados observados en el contexto norteamericano (Brown, 2006; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008; Schugurensky, Mantilla y Serrano, 2009; Tran, 2010). Es decir, estudiar si hay un progreso en el conocimiento de las lenguas de la escuela (catalán y castellano) y, en el supuesto de que haya un avance positivo, analizar si es suficiente en relación a sus compañeros autóctonos. Evidentemente, cuando hablamos de dicho progreso, contemplamos el análisis diferenciado en el colectivo inmigrante en función de sus características lingüísticas y /o culturales (por ejemplo, en función de las diferentes estrategias de aprendizaje, o de la visión educativa en función de las dinámicas familiares, etc...).

## **NOTAS**

El trabajo forma parte 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 n.º EDU2009-08669EDUC.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Brown, R. (2006). *The TDSB Grade 9 Cohort Study: A Five-Year Analysis, 2000-2005*. Toronto: Toronto District School Board.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Conchas, G.Q. (2001). Structuring Failure and Success: Understanding the Variability in Latino School Engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475-504.
- 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.
- Departament d'Educació (2011). *Dades de l'inici del curs 2011-2012 Dossier de premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Hamayan, E., Marler, B., Sánchez-López, C. y Damico, J. (2007). *Special Education Considerations for English Language Learners*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- 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. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, A., Navarro, J.L. y Janes, 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.
- INE (2013). *Avance de la Estadística del Padrón continuo a 1 de enero de 2013. Datos provisionales. Notas de prensa*. Recuperado de: <http://www.ine.es/>
- Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J.L., Chireac, S., Sansó, C. y Querol, M. (2010). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- Maruny, LL. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- 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: MEC-CIDE.

- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1, 10-24. Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/2Li/2li-1/>
- 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.
- Sánchez, E., García, J. R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-136.
- Schugurensky, D., Mantilla, D. y Serrano, J.F. (Eds.). (2009). *Four in Ten: Spanish-Speaking Youth and Early School Leaving in Toronto*. Toronto: LARED – OISE/UT.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tran, V.C. (2010). English Gain vs. Spanish Loss? Language Assimilation among Second-Generation Latinos in Young Adulthood. *Social Forces*, 89(1), 257-285.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- 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. Oller, J. y Fresquet, M. (2008). Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya. *Caplletra*, 45, 203-228.

## PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José Luis Navarro, Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Su interés en el ámbito de la investigación está centrado en el desarrollo de la competencia lingüística, así como en las condiciones de escolarización del alumnado de origen inmigrante.

Ángel Huguet, Catedrático de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Sus intereses en investigación incluyen la educación bilingüe, la adquisición de segundas lenguas, psicolingüística y sociolingüística.

Clara Sansó, Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Su interés en investigación incluye la educación bilingüe y multilingüe, analizando específicamente el conocimiento lingüístico de los estudiantes de origen inmigrante.

Dirección de los autores: Facultad de Ciencias de la Educación  
Av. de l'Estudi General, 4  
25001 - Lleida  
E-mail: jnavarro@pip.udl.cat  
huguet@pip.udl.cat  
csanso@pip.udl.cat

Fecha Recepción del Artículo: 27. Febrero. 2012

Fecha Modificación Artículo: 01. Abril. 2012

Fecha Aceptación del Artículo: 25. Mayo. 2012

Fecha Revisión antes publicación: 09. Enero. 2014