

Anuario de Psicología
2007, vol. 38, nº 3, 357-375
© 2007, Facultat de Psicologia
Universitat de Barcelona

La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar*

Ángel Huguet
José Luis Navarro
Judith Janés
Universidad de Lleida

España se ha convertido en los últimos años en el mayor receptor de inmigrantes de la Unión Europea. Consecuentemente, sus hijos e hijas se han incorporado a nuestras escuelas planteando unos retos hasta hace poco desconocidos. Uno de ellos, y tal vez el que más preocupa al profesorado, se refiere al desarrollo de niveles de competencia lingüística suficientes para poder seguir una escolaridad vehiculada a través de una lengua que en muchas ocasiones tiene poco en común con la suya propia (L1).

En este contexto, a partir de una muestra de 49 niños y niñas inmigrantes que fueron comparados con un grupo de 44 escolares autóctonos de su misma edad y nivel escolar, nuestro trabajo analiza el progreso en el conocimiento de la lengua castellana y la incidencia que en ello tienen factores como el tiempo de estancia en el país de acogida y la lengua familiar. Los resultados obtenidos apuntan a un proceso lento y complejo del que no queda excluido incluso aquel alumnado cuya lengua L1 coincide con variantes hispanoamericanas del castellano.

Palabras clave: castellano, conocimiento lingüístico, inmigración, tiempo de estancia.

* *Agradecimientos:* El trabajo forma parte de una investigación más amplia que fue financiada por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (nº referencia SEJ2005-08944-C02-02/EDUC) y que recibió el segundo Premio Nacional de Investigación Educativa convocado por el Ministerio de Educación y Cultura.

Correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Universitat de Lleida, Complex de La Caparella s, 25192 Lleida.

Correo electrónico: huguet@pip.udl.es; jnavarro@pip.udl.es; jjanés@pip.udl.cat

Original recibido: enero 2007. Aceptación final: mayo 2007.

The acquisition of Spanish in migrant children. The role of length of stay and family language

Spain has recently become the largest immigrant-receiving country in the European Union. As a result, immigrant children are now entering the Spanish school system and are posing a set of challenges that were unknown until very recently. The one that probably worries teachers most is how to help their pupils achieve a level of linguistic competence that will allow them to follow teaching in a language that is often very different from their own L1.

In this study, a sample of 49 immigrant boys and girls were compared to a group of 44 local pupils of the same age and school level. We analysed the progress in the knowledge of Spanish and the effect of factors such as the length of stay in the host country and the family language. The results obtained indicate that the process is long and complex, even in the case of pupils from Latin America whose L1 is Spanish.

Key words: Spanish, linguistic knowledge, migrant children, length of stay.

Los cambios estructurales habidos en la sociedad española en los últimos años han llevado a sustituir el tópico de “país de emigrantes” por el de “país de inmigración”. Pero esta transición, a diferencia de otros Estados de nuestro entorno, se ha caracterizado por su rapidez e intensidad. Así, con una tasa de casi el 9% de inmigración (Instituto Nacional de Estadística, 2006), lo que resulta realmente diferenciador frente a países como Francia o Alemania, es el vertiginoso incremento de este colectivo que casi ha cuadruplicado su presencia desde el año 2000, convirtiéndose a España desde esa fecha en el mayor receptor de inmigrantes de la Unión Europea año tras año (Eurostat, 2005).

Evidentemente, este fenómeno está teniendo su reflejo en las encuestas de opinión de la ciudadanía, y mientras en el año 1999 ni siquiera aparecía citado en el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre los problemas sociales percibidos por los españoles, en el año 2000 era mencionado por el 6,7% de los participantes y en el año 2001 por el 31%, ocupando el tercer lugar inmediatamente detrás del paro y el terrorismo (Valencia, Gil de Montes y Elejabarrieta, 2004). La tendencia al alza se ha seguido manteniendo en las últimas prospecciones, de manera que la inmigración comparte ya, en un empate técnico con el paro, el primer lugar entre las preocupaciones de los ciudadanos (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006).

Como es lógico, a consecuencia de los procesos de reagrupamiento familiar, 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 escolarizar 57.406 alumnos y alumnas de origen inmigrante, durante el curso 1995/1996, a 447.525, durante el 2004/2005, representando ya un 7,40% del total de alumnado, y con claras previsiones de crecimiento. En cuanto a su distribución por Comunidades Autónomas, oscila desde los casos de Extremadura y Galicia, donde no alcanza el 3% de la población escolar, a los de Madrid e Islas Baleares en que se supera ampliamente el 10% (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

En este contexto, un número muy significativo de los recién llegados se incorpora a las aulas con un bagaje lingüístico escaso o nulo respecto a la lengua de instrucción (L2). Y si esto es cierto en territorios, como es el caso de Madrid, 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 que 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, 2007). 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 establecer la clara diferenciación existente entre programas de inmersión y programas de submersión lingüística (Skutnabb-Kangas, 1990; Arnau, 1992; Ruiz-Bikandi, 2006). De hecho, mientras los primeros destacan por una eficacia corroborada por la investigación desde hace décadas (Lambert, 1974a; Laurén, 1994), los segundos suelen derivar en problemas académicos y lingüísticos para el escolar (Hernández-Chávez, 1984; Huguet, Vila y Llorca, 2000).

Inciendo en esta cuestión, Serra y Vila (2005) o Vila, Siqués y Roig (2006) señalan algunas de las condiciones fundamentales que deben reunir los programas de inmersión: desconocimiento de la L2 por parte de los escolares, profesorado bilingüe y bien entrenado con buen conocimiento tanto de la L2 como de la lengua del alumnado (L1), participación voluntaria de las familias en el programa, 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 (Gardner y Clément, 1990; Baker, 1992; Huguet, 2006).

Llegados a este punto, conviene recordar que las condiciones didácticas anteriores se hallan en la base de los excelentes resultados de los programas de inmersión iniciados por Lambert y colaboradores a mediados de los 60 (Lambert, 1974b). Pero también que su no-cumplimiento, cuando la escolarización produce un cambio de lengua hogar-escuela, se traduce en lo que se ha denominado programas de submersión. Una situación que acostumbra a darse tanto en escolares inmigrantes (p. e.: hablantes de lenguas africanas en Europa o del español en los Estados Unidos) como en los pertenecientes a minorías étnicas o lingüísticas (p. e.: indígenas en algunos países de América o ciertos grupos

lingüísticos minoritarios en Europa), y que suele comportar un alto riesgo de fracaso académico (Licón Khisty, 1992; Cummins, 1996, 2000).

Subrayando esta diferenciación, como queda reflejado en la tabla 1, Arnau (1992) contrasta de manera esquemática las características fundamentales de ambos modelos.

TABLA 1. COMPARACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE SUBMERSIÓN Y DE INMERSIÓN

<i>SUBMERSIÓN</i>	<i>INMERSIÓN</i>
Obligatorios	Optativos
Baja motivación	Alta motivación
Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción	Los hablantes desconocen la lengua de instrucción
Profesores monolingües que no conocen la L1 de los escolares	Profesores bilingües y bien entrenados
Input en L2 no adaptado	Input en L2 adaptado
Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como deficiencias de aprendizaje	Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como proceso natural de aprendizaje
L1 de los escolares considerada como inapropiada	L1 de los escolares considerada apropiada
Los escolares no pueden hablar en la escuela su propia lengua	Los escolares hablan su lengua en la escuela
No se enseña la L1	Se enseña “la” y “en” la L1
Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2	Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2

Otros autores han profundizado en esta cuestión (Skutnabb-Kangas, 1990; Ruiz-Bikandi, 2006), y aunque tanto en uno como en otro caso podemos hablar de “programas en L2”, factores de naturaleza organizativa, didáctica y actitudinal mediatizan las interacciones docente-discente y se traducen en prácticas educativas totalmente divergentes; afectando incluso a la concepción de la lengua como vehículo mediador de las actividades escolares o, exclusivamente, como objeto de conocimiento en sí mismo.

Coherente con todo ello son los objetivos socioculturales perseguidos: mientras a través de los programas de inmersión se pretende el bilingüismo y el biculturalismo en los escolares de lengua y cultura mayoritaria, en los programas de submersión la meta final es la asimilación al grupo dominante mediante la pérdida de la lengua y cultura propias.

Aunque no es éste el lugar para desarrollar adecuadamente los constructos teóricos de carácter psicolingüístico y cognitivo que justifican las consecuencias opuestas de los programas de inmersión y de submersión, baste decir que en múltiples ocasiones el dominio que se posee de la L2 sólo permite emplearla en situaciones de comunicación interpersonal muy contextualizadas en las que es posible negociar el sentido. Por el contrario, su uso queda fuertemente limitado en situaciones colectivas o en actividades académicamente exigentes y descontextualizadas en las que se requiere un buen conocimiento formal de

la lengua; implicaciones todas ellas que intuye y desarrolla perfectamente Cummins (1981a) al establecer la diferenciación entre niveles de uso del lenguaje BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Evidentemente, para que los escolares lleguen a desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje en situaciones descontextualizadas, que requieren una alta participación cognitiva, el único camino es aprender a usarlo en situaciones comunicativas muy contextualizadas (Wells, 1981; Bruner, 1983, 1986), lo cual resulta especialmente significativo cuando se trata de modelos educativos que comportan la enseñanza mediante una lengua diferente a la L1 del aprendiz.

Tras esta breve revisión teórica, que a nuestro entender justifica algunas de las dificultades que encuentran los escolares de origen inmigrante en su acceso a la lengua de la escuela, lo que revierte en fuertes implicaciones curriculares y académicas, pasaremos a citar algunos estudios concretos sobre el tema llevados a cabo en el ámbito anglosajón y nos referiremos también a los escasos trabajos desarrollados en el Estado español. A partir de ello, presentaremos nuestra investigación que será discutida dentro del marco conceptual hasta aquí expuesto.

Como ya se ha señalado, la llegada de inmigrantes a nuestro país es algo relativamente reciente y, tal vez como consecuencia de ello, hasta hace bien poco tiempo el interés por su adaptación a nuestro sistema educativo era algo que podríamos calificar de singular. 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 veinticinco años en Canadá con escolares inmigrantes cuya lengua de origen no era el inglés, Cummins (1981b) concluye que se precisan entre 5 y 7 años para acercarse a un nivel académico de esa lengua equivalente al de sus iguales anglófonos. Tras 3 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 5 años, se mantenía un desfase de media desviación típica en el dominio académico del inglés.

En el mismo sentido apuntan los datos de Collier (1987), recabados entre alumnado inmigrante de clase media que en los Estados Unidos recibía su educación totalmente en inglés, quien concluye que es preciso un periodo de entre 5 y 10 años para que estos escolares puedan alcanzar el nivel de los hablantes nativos. De manera específica, la autora señala que aquéllos que habían llegado entre los 8 y los 12 años, con algunos cursos de escolarización en sus países de origen, precisaban entre 5 y 7 años para alcanzar el nivel de sus pares angloamericanos en lectura, ciencias sociales y naturales. Los llegados antes de los 8 años requerían entre 7 y 10 años para ello, y los que llegaban después de los 12 años a menudo estaban ya fuera de la escuela antes de poder alcanzar dicho nivel. En todo caso, el papel de la edad de llegada al país de acogida sobre el desarrollo de competencia lingüística en la lengua de la escuela sigue siendo un tema abierto y debatido: frente a la creencia popular de

que aquellos escolares llegados a una edad menor presentan mejores resultados que los llegados a edades más tardías, algunas investigaciones apuntan que no existen diferencias en el dominio de la lengua del país de acogida por el hecho de haber llegado a una edad más o menos temprana (Maruny y Molina, 2000), e incluso otras plantean que los niños y niñas llegados de muy pequeños obtienen resultados peores que aquéllos que llegan a partir de los 10 años con un buen desarrollo de la L1 (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976).

Otros estudios, poniendo el acento en el modelo educativo seguido (instrucción exclusivamente en L2 *versus* programas de educación bilingüe), han llegado a conclusiones similares a las antes descritas sobre el fundamental papel del tiempo de estancia en la sociedad receptora para explicar la competencia lingüística adquirida. Ramírez (1992), en un trabajo de notable impacto social y educativo tanto dentro como fuera de los Estados Unidos, analizó el progreso académico de 2352 escolares de origen latinoamericano que habían asistido al jardín de infancia e iniciado su escolaridad elemental en tres tipos de programas diferentes: *a)* escuela sólo en inglés, *b)* programas bilingües de corta duración, y *c)* programas bilingües de larga duración. Se realizó un seguimiento de los escolares hasta que en cada caso se asumía que podían integrarse en un programa regular en inglés (3^{er} y 6^o cursos, respectivamente, para los programas de corta y larga duración). Finalmente, tras 4 años de instrucción, los estudiantes de 3^{er} curso en programas sólo en inglés y en programas bilingües de corta duración, estaban aún lejos de las calificaciones normales en el rendimiento académico en inglés. Por otra parte, los estudiantes de 6^o curso, en programas bilingües de larga duración y que habían recibido en torno al 40% de su instrucción en L1, comenzaban a acercarse a las calificaciones normales.

En un estudio posterior, Thomas y Collier (1997) revisaron más de 40.000 expedientes correspondientes a estudiantes que habían asistido durante al menos cuatro años a las escuelas participantes en su investigación, escuelas que se habían agrupado en cinco grandes modelos de tratamiento de las lenguas y en las que se hallaban representadas más de 150 lenguas maternas diferentes. Tras un análisis transversal y longitudinal del progreso de los escolares, los autores concluyen que los estudiantes escolarizados en programas bilingües cuyo conocimiento de la L1 es equivalente a su nivel de edad, suelen tardar entre 4 y 7 años en alcanzar un rendimiento promedio en inglés comparable al de sus iguales angloamericanos. Aquellos que fueron escolarizados en su país de origen y asisten a programas exclusivamente en L2 (inglés), pero mantienen un nivel en L1 equivalente a su nivel de edad, tardan entre 5 y 7 años. Los niños y niñas más pequeños que se escolarizan sólo en L2 tardan entre 7 y 10 años en llegar a ese nivel, y muchos de ellos no lo alcanzan nunca a no ser que reciban apoyo en el hogar para su desarrollo académico y cognitivo.

Resultados coherentes con los hasta aquí expuestos se han derivado de otras investigaciones llevadas a cabo en Canadá y los Estados Unidos (Klesmer, 1994; Gándara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000); todos ellos coincidentes con los que ya habían aportado Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) referidos a algunos niños y niñas finlandeses inmigrantes en Suecia que, pese a expresarse con fluidez tanto en finlandés como en sueco, mostraban un ren-

dimiento académico en ambas lenguas considerablemente inferior a las expectativas generadas por su edad y nivel educativo.

El análisis de estas investigaciones, y otras similares, lleva 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 en relación con otros países de mayor tradición en estudios sobre lengua, escuela e inmigración. En concreto, y aunque mayormente se centran en el análisis de las tasas de fracaso escolar, debemos hacer mención de los trabajos de Mesa y Sánchez (1996) en Melilla, Serra (1997) y Fullana, Besalú y Vilà (2003) en Gerona, Siguan (1998) en Barcelona y Madrid o Montes (2002) en Murcia.

En lo que se refiere a investigaciones que pongan el acento en la adquisición de cualquiera de las lenguas del Estado como L2, en general éstas van referidas al castellano y a extranjeros adultos de buen nivel sociocultural (Soto Aranda, 2002; Trujillo, 2004). En todo caso, aunque muy escasos, existen algunos trabajos que, desde un enfoque cualitativo y con muestras reducidas por la dificultad que entraña este tipo de estudios, se han interesado por el proceso de adquisición de la lengua de la escuela por parte de alumnos y alumnas inmigrantes. Así, Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996), en una investigación llevada a cabo con escolares de 3º a 6º de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid que incluía diferentes nacionalidades de origen y basándose en las percepciones del profesorado, concluyen que existen dos niveles bien diferenciados en el ritmo de aprendizaje del castellano: mientras las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquieren rápidamente (entre 2½ y 4 meses), las dificultades más frecuentes se observan en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano (entre 1 y 3 años, respectivamente). Por otra parte, aunque esta prospección parece demasiado optimista si la comparamos con las conclusiones derivadas de trabajos más cuantitativos realizados fuera de España a los que antes nos hemos referido, se destaca que para superar las dificultades que se producen en este segundo nivel de lenguaje más formal, es necesaria una colaboración mucho mayor entre los tutores de aula y el profesorado de apoyo.

Datos más acordes con los obtenidos en otros países receptores de inmigrantes encuentran Maruny y Molina (2000) en un trabajo realizado en la comarca catalana del Baix Empordà (Gerona) donde se analizó, a partir de una situación de entrevista, el proceso de adquisición del catalán por parte de un grupo de escolares de origen marroquí escolarizados desde 3º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria que fueron seleccionados en función

del tiempo de estancia en Cataluña (menos de 18 meses, 18 a 36 meses y más de 36 meses). Los resultados de la investigación permiten señalar que al menos son necesarios 3 años para desarrollar suficiente competencia conversacional en la lengua de la escuela, 5 años para mostrar una comprensión lectora aceptable y todavía más tiempo en relación con el dominio de la escritura y otras habilidades que garantizan el éxito escolar (ningún sujeto de la muestra alcanzó un nivel adecuado).

Como hemos visto hasta aquí, el tiempo de estancia en el país de acogida resulta absolutamente relevante respecto a las habilidades lingüísticas desarrolladas por los escolares inmigrantes y, evidentemente, ello debiera tener importantes repercusiones en el tratamiento educativo que recibe este tipo de alumnado. En este sentido, el objetivo principal de nuestra investigación es analizar la incidencia de esta variable sobre el proceso de adquisición de la lengua de la escuela, en este caso el castellano o español, tomando en consideración el hecho singular de que un buen número de los recién llegados utiliza variantes hispanoamericanas de esa lengua.

Por otra parte, frente a los análisis primordialmente cualitativos y orientados a diversos niveles educativos que hasta ahora se han desarrollado en nuestro país, pretendemos un enfoque más cuantitativo y centrado en un momento clave de la escolaridad: el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método

Participantes

En relación con el párrafo anterior, y dado el interés del cambio educativo que supone el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, nuestra investigación se orientó a 1º de ESO. Como es bien sabido, normalmente el salto de etapa educativa representa un nuevo contexto en el que se suele dar por supuesto que los escolares disponen de un buen bagaje lingüístico, lo que conlleva un enfoque bien diferente en el abordaje de las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la lengua de la escuela (Vila, 2005).

A partir de esta premisa, nos dirigimos a la totalidad de centros públicos de la provincia de Huesca (20) que escolarizaban alumnado de origen inmigrante en dicho curso escolar. Debemos señalar que estos centros contaban con algún tipo de profesorado que, en determinados casos en la propia aula y en mayor medida fuera de ella, prestaba un apoyo lingüístico a aquellos alumnos y alumnas que se consideraba necesario: normalmente escolares no hispanoamericanos y de incorporación tardía.

La población global así encontrada fue de 59 sujetos de los que se excluyeron quienes no cumplimentaron alguna de las pruebas a realizar y, entre los que se incorporaron más tardíamente a nuestro sistema educativo, aquéllos que no habían sido escolarizados en su país de origen. La muestra final quedó así formada por 49 escolares de entre 12 y 13 años, de los cuales 25 eran niños y 24 niñas, que hablaban 12 lenguas diferentes.

La media del tiempo de estancia en España era de 3,404 años, con una desviación típica de 3,201, y valores máximos de 13 años y mínimos de 1 año. La distribución de dicha muestra, de acuerdo con las categorías de las variables más significativas que se reseñan en el apartado que sigue, es la que aparece en la tabla 2.

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA (ENTRE PARÉNTESIS NÚMERO DE SUJETOS)

Zona geográfica de origen	Lengua familiar (*)	Tiempo de estancia	Situación Socioprofesional
<i>África:</i> Marruecos (5), Guinea Ecuatorial (1), Mauritania (1), Malí (1), República del Sahara (1)	Hablante L1 (1) Bilingüe+L1 (4) Bilingüe+castellano (3) Castellanohablante (1)	Menos de 3 años (1) De 4 a 6 años (4) Más de 6 años (2) No contestan (2)	Alta-alta (-) Media-alta (2) Media-baja (2) Baja-baja (5) No contestan (-)
<i>América:</i> Ecuador (6), Argentina (4), República Dominicana (3), Colombia (2), Brasil (1), Estados Unidos (1), México (1), Nicaragua (1), Perú (1)	Hablante L1 (-) Bilingüe+L1 (1) Bilingüe+castellano (2) Castellanohablante (17)	Menos de 3 años (14) De 4 a 6 años (3) Más de 6 años (3) No contestan (-)	Alta-alta (-) Media-alta (2) Media-baja (9) Baja-baja (9) No contestan (-)
<i>Europa:</i> Bulgaria (6), Rumania (6), Polonia (4), Italia (1), Lituania (1), Rusia (1), Ucrania (1)	Hablante L1 (3) Bilingüe+L1 (12) Bilingüe+castellano (5) Castellanohablante (-)	Menos de 3 años (16) De 4 a 6 años (1) Más de 6 años (3) No contestan (-)	Alta-alta (-) Media-alta (5) Media-baja (8) Baja-baja (5) No contestan (2)
Total (49): África (9), América (20), Europa (20)	Hablante L1 (4) Bilingüe+L1 (17) Bilingüe+castellano (10) Castellanohablante (18)	Menos de 3 años (31) De 4 a 6 años (8) Más de 6 años (8) No contestan (2)	Alta-alta (-) Media-alta (9) Media-baja (19) Baja-baja (19) No contestan (2)

(*) "Hablante L1", la lengua habitualmente usada en la familia es una lengua diferente del castellano; "Bilingüe + L1", la familia utiliza prioritariamente una lengua que no es el castellano pero esta lengua tiene una relativa presencia; "Bilingüe + castellano", la familia utiliza prioritariamente el castellano pero existe una relativa presencia de la otra lengua; "Castellanohablante", la lengua habitualmente usada en la familia es el castellano.

Como es lógico, los 17 castellanohablantes americanos conformaron un grupo de *hispanoamericanos*, en el que incluimos a una niña de Ecuador, bilingüe quechua-castellano, y a otra de Guinea Ecuatorial castellanohablante (n=19). El resto de escolares inmigrantes (n=30) se adscribió al grupo de *no-hispanoamericanos*.

Por otra parte, dado que para la prueba de conocimiento de castellano no disponíamos de baremos adecuados al ámbito en que se llevó a cabo nuestro estudio, se optó por tomar como referente a dos grupos de 1º de ESO escolarizados en sendos centros de Educación Secundaria que fueron considerados como buenos indicadores por las autoridades educativas. Uno de ellos estaba situado en un contexto urbano de clase trabajadora (21 escolares) y el otro en un contexto rural de economía agraria (23 escolares). En todos los casos contaban entre 12 y 13 años, siendo 20 niños y 24 niñas que pertenecían a fami-

lias castellanohablantes de nivel socioprofesional mayormente medio-bajo (42,86%) o bajo-bajo (40,48%), y en menor medida medio-alto (16,67%).

Variables utilizadas en la investigación

Como se desprende de nuestro principal objetivo de estudio, las variables independientes de mayor interés para nuestra investigación son: el *tiempo de estancia* en nuestro país y la *lengua familiar* (esta última muy ligada a la zona geográfica de origen en el caso de los escolares procedentes de América Latina). Además, se controlaron otros aspectos que resultaban relevantes como el país de origen o la situación socioprofesional de las familias.

Las categorías correspondientes a estas variables son las que siguen:

- *Tiempo de estancia*: menos de 3 años / de 3 a 6 años / más de 6 años.
- *Lengua familiar*: hablante L1 / bilingüe + L1 / bilingüe + castellano / castellanohablante.
- *Situación socioprofesional*: alta-alta / media-alta / media-baja / baja-baja.

En todos los casos, la asignación de categorías se realizó siguiendo criterios similares a los utilizados en otros estudios previos. En concreto, en cuanto al tiempo de estancia, se prestó especial atención a los trabajos de Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) con el castellano, Thomas y Collier (1997) con el inglés, y Maruny y Molina (2000) con el catalán. Por lo que respecta a la lengua familiar y la situación socioprofesional de las familias, se tuvieron en cuenta las clasificaciones usualmente consideradas en estudios llevados a cabo tanto en contextos tradicionalmente bilingües del Estado español (Huguet y Llurda, 2001) como en situaciones más complejas de inmigración (Huguet y Janés, 2005).

Nuestra variable dependiente será el conocimiento lingüístico castellano, desglosado en las diferentes habilidades analizadas, y considerando una puntuación global derivada de ellas.

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 la lengua de la escuela por parte de la muestra.

Para la obtención de información referente al país de origen, lengua familiar, situación socioprofesional de las familias y tiempo de estancia en nuestro país, se procedió a partir de un modelo de entrevista semiabierto que nos permitió situar a cada uno de los sujetos en las diferentes categorías antes mencionadas. En concreto, la lengua familiar se define a partir de una serie de cuestiones que interrogan sobre la lengua habitualmente usada por la madre, el padre y los hermanos y hermanas, tanto al hablar entre ellos como al dirigirse al escolar en cuestión. La situación socioprofesional se obtuvo en base a las categorías profesionales y académicas de los padres. En general, como ya

hemos indicado, la estructura básica de dicha entrevista se generó a partir de modelos utilizados anteriormente con éxito en otros contextos plurilingües del Estado (Huguet y Llurda, 2001; Huguet y Janés, 2005).

Respecto a la evaluación del conocimiento lingüístico castellano, nos servimos también de una prueba ampliamente contrastada (Huguet, Vila y Llurda, 2000; Huguet y González-Riaño, 2002), y elaborada a partir de los trabajos de Bel, Serra y Vila (1991). Dicha prueba analiza los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Fonética-Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE) y Expresión Escrita (EE). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores.

La aplicación de la prueba puede realizarse de manera individual o colectiva, y siempre es necesario el apoyo de un cuaderno de respuestas.

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 apartado, se obtiene una puntuación global (PG), que corresponde a la media de las cinco subpruebas, y pretende representar un promedio del conjunto del instrumento.

Los índices de dificultad, correlaciones y fiabilidad, siguiendo el método de las “dos mitades”, aparecen ampliamente descritos en Bel, Serra y Vila (1991). En todo caso, indicamos que los índices de correlación de Pearson obtenidos para medir la fiabilidad de las subpruebas oscilaron entre $r=0,61$ y $r=0,80$.

A modo de resumen, la tabla 3 nos muestra el tipo de actividades que implica cada uno de los apartados de que consta la prueba.

TABLA 3. ACTIVIDADES A DESARROLLAR EN CADA UNA DE LAS SUBPRUEBAS DE CONOCIMIENTO DEL CASTELLANO

<i>Comprensión Oral</i>	<i>Morfosintaxis</i>	<i>Fonética-Ortografía</i>	<i>Comprensión escrita</i>	<i>Expresión escrita</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación e identificación de textos orales • Reconocimiento de textos orales de tipología diversa • Modismos y locuciones en sentido figurado • Comprensión de textos orales 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de plurales • Flexión verbal • Sustitución de palabras dentro de la frase • Identificación de nombres, verbos y adjetivos dentro de la frase 	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminación fonética • Ortografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de órdenes • Identificación de información básica en un texto • Utilización de estrategias para la comprensión • Identificación de palabras según su significado 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de un texto

Procedimiento

El conjunto de los instrumentos descritos en el apartado anterior se aplicó durante el primer trimestre del curso escolar. Previamente, se contactó con las autoridades provinciales de educación y los centros escolares implicados al objeto de clarificar las razones del estudio. Se establecieron los días en que

tendrían lugar las entrevistas y pasaciones de pruebas, y se mantuvo una reunión informativa con los responsables de los Departamentos de Orientación afectados de cara a solicitar su colaboración.

Todos los escolares fueron entrevistados individualmente y, cuando aparecieron dudas respecto a las respuestas de las cuestiones relativas a las variables independientes, se procuró contactar con las familias a fin de solicitar dicha información.

En el caso de los escolares autóctonos, así como cuando encontramos varios escolares de origen inmigrante en un mismo centro, éstos fueron agrupados en un aula para facilitar la ejecución de la prueba. Cuando se aplicó de manera individual, se actuó en el despacho del orientador del centro.

La entrevista requirió unos 30 minutos por alumno o alumna, y la prueba de conocimiento de castellano 75 minutos distribuidos como sigue: Comprensión Oral (15 minutos), Morfosintaxis (20 minutos), Fonética-Ortografía, (10 minutos), Comprensión Escrita (15 minutos) y Expresión Escrita (15 minutos).

El personal responsable de la aplicación y corrección de protocolos era totalmente ajeno a los centros implicados en el estudio y fue seleccionado y entrenado de manera especial a tal efecto.

Finalmente, aunque ya nos hemos referido al contexto de clase trabajadora en que se situaban los centros educativos a los que asistían los escolares autóctonos, y a pesar de que tanto en este grupo como en el de inmigrantes el 80% de las familias se situaba entre los niveles socioprofesionales medio-bajo y bajo-bajo, debemos destacar que al objeto de contrastar la homogeneidad de sus familias en relación con esta variable se llevó a cabo un análisis mediante la prueba de chi-cuadrado que nos permitió hablar de equivalencia entre ambos grupos de comparación: $\chi^2=0,0108$ ($p=0,9476$).

Resultados

Comenzaremos este apartado presentando comparativamente los datos globales correspondientes al conocimiento de castellano obtenidos por autóctonos e inmigrantes, y diferenciando aquéllos que son de origen hispanoamericano del resto de colectivos. A partir de ello, procederemos al análisis de la incidencia de la variable *tiempo de estancia* en nuestro país, considerando tanto una perspectiva de conjunto que integre a todo el alumnado de origen inmigrante como un desglose parcial discriminando a aquéllos que son de origen hispanoamericano, en los que la lengua de la escuela se relaciona con su lengua familiar, del resto de los escolares.

Conocimiento de la lengua castellana: 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 cada una de

las subpruebas que conforman la prueba de conocimiento de castellano, así como en relación con el índice global PG.

Como quedó explicado anteriormente, el colectivo de inmigrantes fue dividido en dos grupos: sí hispanoamericanos y no hispanoamericanos, considerando su origen y lengua familiar.

La tabla 4 muestra el contraste de puntuaciones obtenidas por estos dos grupos de inmigrantes, respecto a los escolares autóctonos, y su nivel de significación.

TABLA 4. COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS OBTENIDAS POR AUTÓCTONOS RESPECTO A INMIGRANTES SÍ Y NO HISPANOS EN LAS SUBPRUEBAS CO, MS, ORT, CE Y EE, ASÍ COMO EN EL ÍNDICE GLOBAL PG, Y NIVEL DE SIGNIFICACIÓN EN CADA CASO

	<i>Autóctonos</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Inmigrantes Sí Hispanos</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>P</i>	<i>Inmigrantes NO Hispanos</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>P</i>
CO	60,298	15,483	44,163	16,548	0,0004*	33,487	18,182	<0,0001*
MS	79,273	13,091	65,684	17,733	0,0012*	46,523	24,251	<0,0001*
ORT	84,466	12,130	80,984	18,346	0,3769	69,440	23,378	0,0006*
CE	76,400	13,521	61,926	16,138	0,0005*	43,030	26,517	<0,0001*
EE	88,364	14,104	77,947	16,788	0,0137*	73,867	26,303	0,0030*
PG	77,760	10,202	66,141	14,175	0,0005*	53,268	20,162	<0,0001*

Como se puede observar, las puntuaciones son notablemente inferiores en el caso del alumnado inmigrante para todas las subpruebas e índices, tanto si éstos pertenecen al grupo de hispanoamericanos como si no.

Evidentemente, ello se traduce en los índices derivados (PG) donde obtenemos valores de $F_{1,61}=13,504$ ($p=0,0005$) para los hispanoamericanos y de $F_{1,72}=47,364$ ($p<0,0001$) para los no-hispanoamericanos, que nos muestran un conocimiento sensiblemente menor de la lengua que vehicula los contenidos escolares en el colectivo de alumnado inmigrante, en general, comparado con el alumnado autóctono.

A partir de aquí, no pareció relevante analizar las diferencias que pudiesen surgir entre ambos grupos de inmigrantes. El análisis de varianza resultó significativo para el índice PG, con un valor de $F_{1,47}=5,880$ ($p=0,0192$) a favor de los hispanoamericanos, y también para las subpruebas de CO, MS y CE, con valores respectivos de $F_{1,47}=4,293$ ($p=0,0438$), $F_{1,47}=8,837$ ($p=0,0046$) y $F_{1,47}=7,785$ ($p=0,0076$). En cambio, no se observó diferencia estadística en las subpruebas de ORT [$F_{1,47}=3,326$ ($p=0,0745$)] y de EE [$F_{1,47}=0,362$ ($p=0,5502$)].

El tiempo de estancia en el país y el desarrollo de habilidades en la lengua de la escuela

Como vimos al repasar los estudios existentes sobre el tema, en relación con el tiempo de estancia en el país de acogida existe cierta unanimidad entre los investigadores en resaltar que se precisa un largo periodo de tiempo para

que los niños y niñas inmigrantes puedan utilizar la lengua de la escuela en actividades de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones que los escolares autóctonos (Skutnabb-Kangas y Toukoma, 1976; Cummins, 1981b; Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas y Collier, 1997; Gándara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000).

En todo caso, en España no disponemos de estudios que profundicen como los citados en lo que a las habilidades lingüísticas del castellano se refiere. Al objeto de aportar cierta luz sobre el tema, decidimos establecer subgrupos de escolares inmigrantes en función del tiempo que llevaban viviendo en España: menos de 3 años, de 3 a 6 años y más de 6 años. La tabla 5 presenta las medias del índice PG considerando estas categorías y la correspondiente desviación típica. Además, se diferencia entre inmigrantes hispanoamericanos y el resto.

TABLA 5. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS EN EL ÍNDICE PG POR EL CONJUNTO DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN FUNCIÓN DEL TIEMPO DE ESTANCIA EN ESPAÑA Y DIFERENCIANDO ENTRE LOS DE ORIGEN HISPANOAMERICANO Y EL RESTO.

	<i>Inmigrantes</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>Sí Hispanos</i>	<i>Desv. Típica</i>	<i>No Hispanos</i>	<i>Desv. Típica</i>
- 3 años	55,637	20,323	65,557	15,926	47,467	20,280
3-6 años	61,200	16,534	66,820	1,442	59,327	19,117
+ 6 años	68,760	8,967	68,413	12,162	68,968	8,162

Como se puede observar, considerando el conjunto de inmigrantes, los que llegaron a España hace más de 6 años obtienen medias superiores a los que llegaron hace entre 3 y 6 años, y estos últimos sobre los que llegaron hace menos de 3 años. En todo caso, el reducido tamaño de la muestra no permitió concretar diferencias significativas en ningún caso [$F_{2,44}=1,072$ ($p=0,4494$), para el contraste “-3 años” vs. “3-6 años”; $F_{2,44}=1,072$ ($p=0,0787$), para el contraste “-3 años” vs. “+6 años”; y $F_{2,44}=1,072$ ($p=0,4152$), para el contraste “3-6 años” vs. “+6 años”].

Lo mismo sucedió cuando analizamos independientemente a los hispanoamericanos en función del tiempo de estancia en el país [$F_{2,16}=0,4700$ ($p=0,9196$), para el contraste “-3 años” vs. “3-6 años”; $F_{2,16}=0,4700$ ($p=0,7684$), para el contraste “-3 años” vs. “+6 años”; y $F_{2,16}=0,4700$ ($p=0,9088$), para el contraste “3-6 años” vs. “+6 años”]. Pero en el caso de los no-hispanoamericanos, si bien de nuevo el reducido tamaño de la muestra no permitió observar diferencias estadísticas para los contrastes “-3 años” vs. “3-6 años” [$F_{2,25}=2,904$ ($p=0,1920$)] y “3-6 años” vs. “+6 años” [$F_{2,25}=2,904$ ($p=0,4008$)], éstas sí aparecieron entre el grupo de “-3 años” respecto al de “+6 años”, con un valor de $F_{2,25}=2,904$ ($p=0,0322$), lo cual denota un destacable progreso de este alumnado en su competencia en castellano.

La confirmación definitiva de lo que acabamos de apuntar, la encontramos al contrastar el nivel del índice PG entre hispanoamericanos y no-hispanoame-

ricos en relación con el tiempo de estancia en el país. Así, mientras que hasta los 3 años de la llegada aparecen diferencias significativas entre uno y otro grupo, siempre a favor de los primeros, y con un valor de $F_{1,29}=7,376$ ($p=0,0110$), a partir de ese momento la distancia se va difuminando [$F_{1,6}=0,276$ ($p=0,6180$) para los grupos de “3-6 años”], y al superar los 6 años el conocimiento de la lengua castellana se iguala como queda reflejado en el gráfico 1 [$F_{1,6}=0,006$ ($p=0,9400$)]; aunque en ambos casos sigue siendo inferior al de los autóctonos.

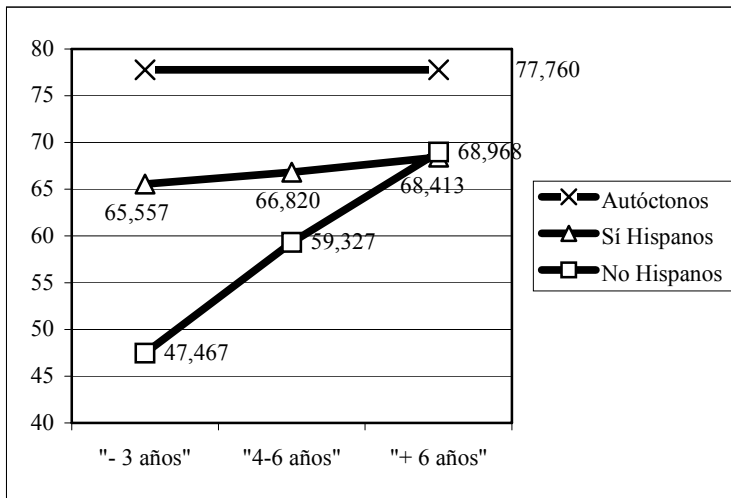


Gráfico 1. Evolución del índice PG en función del tiempo de estancia y diferenciando entre alumnado de origen hispanoamericano y no-hispanoamericano. Contraste respecto al alumnado autóctono.

Discusión

A la hora de abordar este apartado, creemos necesario señalar que las consideraciones reflejadas deben ser tomadas con la máxima prudencia en tanto que proceden del análisis de variables parciales, un problema por otra parte inherente a cualquier trabajo relacionado con las Ciencias Sociales, y obtenidas desde una muestra realmente ajustada.

Hecha esta salvedad, tal como nos muestran los estudios llevados a cabo principalmente en el ámbito anglosajón (Skutnabb-Kangas y Toukoma, 1976; Cummins, 1981b; Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas y Collier, 1997; Gándara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000), el desarrollo pleno de competencias en una L2 por parte de los inmigrantes resulta un proceso largo y complejo. En este sentido, globalmente, nuestros resultados avalan las conclusiones fundamentales derivadas de este marco teórico también para la

adquisición del castellano en España en el caso de los recién llegados a nuestro sistema educativo.

Los datos que hemos presentado, coincidentes en diversos aspectos con los de Maruny y Molina (2000) para el catalán, ponen de manifiesto en qué medida las variables lengua familiar y tiempo de estancia en el país de acogida mediatizan el desarrollo lingüístico en la lengua de la escuela. Así, hemos podido constatar un conocimiento lingüístico más bajo en los inmigrantes, considerados en su conjunto, respecto a sus pares autóctonos de igual edad y nivel escolar. Y si estas diferencias son notables en el caso de los niños y niñas hispanoamericanos, todavía lo son más cuando nos referimos a los no-hispanoamericanos.

Además, como podía esperarse, al contrastar ambos grupos, se aprecian puntuaciones relativamente más altas en los primeros que en los segundos.

Y es necesario remarcar esa relatividad de las puntuaciones en tanto que, al analizar la incidencia del tiempo de estancia, vimos que la evolución de las habilidades lingüísticas en función de esta variable es escasamente apreciable entre los hispanoamericanos (sin que aparezcan diferencias significativas intragrupo), mientras que entre los no-hispanoamericanos se produce un destacable progreso. Ello se traduce en que, cuando consideramos exclusivamente a aquellos individuos que llevan menos de tres años en nuestro país, se observa un evidente mejor nivel en los hispanoamericanos; pero tal situación se va difuminando con el paso de los años hasta el punto de equilibrarse entre los que llevan más de seis años en nuestras escuelas.

Ahora bien, aun en este caso, las puntuaciones de ambos grupos siguen siendo inferiores a las obtenidas por el alumnado autóctono. Dicho de otro modo, pasados más de seis años de residencia y escolarización en nuestro país, los escolares de origen inmigrante siguen presentando dificultades en el acceso a la lengua de la escuela en relación con el promedio de sus iguales de origen autóctono. Y ello es independiente de que su lengua familiar sea una lengua distinta al castellano o que se trate de variantes hispanoamericanas de esa lengua.

Todo ello puede resultar sorprendente para quienes propugnan una extrapolación sin más de los programas bilingües de inmersión lingüística a este tipo de alumnado. Pero no debemos olvidar que aunque en el caso de un buen número de los escolares inmigrantes consideremos que su escolarización en el país de acogida también supone un cambio de lengua hogar-escuela, la situación de partida no es idéntica para ellos que para sus pares de habla castellana que desde los años 80 han venido participando voluntariamente en los programas de inmersión en Cataluña o el País Vasco, o los de habla inglesa que desde mucho antes los siguen en el Canadá francófono. En estos casos, para la mayor parte de alumnos y alumnas, no coincide su L1 con la de la escuela, pero encuentran un profesorado bilingüe y bien entrenado en la perspectiva comunicativa e instrumental del lenguaje que contextualiza sus intercambios lingüísticos para negociar significados sin forzar el uso de la L2, lengua desde la que podrán transferir habilidades a la L1 ya que ésta se halla muy presente en el medio social (Lambert, 1974a, 1974b; Lauren, 1994; Vila, 2005; Huguet, 2007). Por el contrario, en una gran parte de las situaciones de submersión lingüística, como en las que se suele escolarizar a los niños y niñas de origen

inmigrante o de otros grupos minoritarios (Skutnabb-Kangas, 1990; Arnau, 1992; Ruiz-Bikandi, 2006), el docente desconoce la L1 de los escolares, y aunque en el mejor de los casos éstos posean un cierto dominio de la L2, ello puede actuar de forma negativa sobre su desarrollo lingüístico y académico: bien porque a partir de aquí se presuponga que se es capaz de seguir las tareas escolares en esa L2, o bien porque desaparezca el esfuerzo del profesorado por contextualizar el lenguaje e incorporar a esos alumnos y alumnas a situaciones de negociación de significados, puesto que un gran número de escolares autóctonos con los que comparten el aula ya comprende lo que se trabaja en la clase. La consecuencia directa es que no se desarrolla competencia lingüística ni en la L2 ni en la L1 al no estar ésta presente en las tareas escolares, lo que revierte negativamente sobre el resto de materias curriculares vehiculadas a través de la L2 (Licón Khisty, 1992; Cummins, 1996, 2000).

Cualquier estudioso del fenómeno de la inmigración sabe sobradamente que las políticas educativas no son suficientes para afrontar con garantías los desilusionantes resultados que acabamos de presentar; y también que en su explicación se entrecruzan factores didácticos y psicolingüísticos, como los que hemos referido en el párrafo anterior, pero también sociopolíticos. Estos elementos actúan en conjunto conformando «... las dos caras de la misma moneda» (Cummins, 2000: 50), pero para concluir no podemos dejar de plantearnos qué puede aportar la escuela y los investigadores ante esta nueva realidad de nuestras sociedades.

En primer lugar, queremos señalar la necesidad de una investigación más consistente sobre el tema, llevada a cabo con muestras más amplias que permitan discernir mejor el peso de las variables analizadas y otras que aquí no han sido consideradas (métodos didácticos, papel y evolución de las actitudes lingüísticas, incidencia de la edad de llegada, aulas-puente vs. aulas de acogida, absentismo escolar, concepción de la escuela, calificaciones académicas, etc.). Y, al mismo tiempo, resultaría de sumo interés iniciar experiencias educativas basadas en el desarrollo de programas interculturales que, en alguna medida, contemplen la lengua de los inmigrantes y que en otros contextos se han mostrado altamente efectivos (Coelho, 1998, 2003). Todo ello, siendo plenamente conscientes de las dificultades que este camino entraña y que Vila (2005) se ha encargado de remarcar: crecimiento espectacular del número de lenguas, carencia de profesorado competente en un sinfín de ellas, presencia de lenguas no normativizadas y que, por tanto, no se pueden utilizar como vehículo de enseñanza y aprendizaje, etc.

Con total seguridad, creemos que el esfuerzo merece la pena.

REFERENCIAS

- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau; C. Comet; J. M. Serra & I. Vila (1992). *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: Horsori.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bel, A.; Serra, J.M. & 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.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Nueva York: Norton [Trad. cast.: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986].
- Anuario de Psicología*, vol. 38, nº 3, diciembre 2007, pp. 357-375
 © 2007, Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press [Trad. Cast.: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 2004].
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2006). *Barómetro de noviembre. Avance de resultados*. Madrid: CIS.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Coelho, E. (2003). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classroom*. Toronto: Pippin Publishing.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-50). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.
- Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 15, 18-36.
- 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 [Trad. Cast.: *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata, 2002].
- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J.; Baraja, A. & Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M.J. Díaz-Aguado. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Eurostat (2005). *Eurostat Yearbook*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fullana, J.; Besalú, X. & Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: Edicions CCG.
- 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.
- Gardner, R.C. & Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. En H. Giles & W.P. Robinson (Eds.), *Handbook of language and Social Psychology*. (pp. 495-517). New York: John Wiley & Sons.
- Hakuta, K.; Butler, Y.G. & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Hernández-Chávez, E. (1984). The inadequacy of English immersion education as an educational approach for language minority students in the United States. En California Department of Education (Ed.), *Studies on immersion education: A collection for United States educators* (pp. 144-180). Sacramento, CA: Bilingual Bicultural Education Division - California Department of Education.
- Huguet, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27 (5), 413-429.
- Huguet, Á. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20 (1), 70-86.
- Huguet, Á. & González-Riaño, X.A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- Huguet, Á. & Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura & Educación*, 17 (4), 309-312.
- Huguet, Á. & Llorca, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 4 (4), 267-282.
- Huguet, Á.; Vila, I. & Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Instituto Nacional de Estadística (2006). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2006. Datos provisionales*. Notas de prensa. [en línea] <http://www.ine.es/prensa/np421.pdf> [Consulta: 11 de enero de 2007]
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26 (3), 8-11.
- Lambert, W.E. (1974a). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W.E. (1974b). A Canadian experiment in the development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), 108-116.
- Laurén, Ch. (Ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.
- 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 & L.B. Adajian (Eds.), *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (pp. 297-315). Madrid: MEC/Morata.

- Maruny, L.I. & 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.
- Mesa, M.C. & Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Datos básicos de la educación en España en el curso 2006/2007*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Montes, R. (2002). *La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después*. En II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Ramírez, J.D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura & Educación*, 18 (2), 143-157.
- Serra, J.M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J.M. & Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Language, literacy and minorities*. Londres: The Minority Rights Group.
- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Soto Aranda, B. (2002). La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas. *Quaderns Digitals*, 25. [en línea] <http://www.quadernsdigitals.net> [Consulta: 27 febrero 2002].
- Thomas, W.P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington. DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trujillo, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*, 11, 16-46. [en línea] <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/articulos.html> [Consulta: 2 enero 2006].
- Valencia, J.F.; Gil de Montes, L. & Elejabarrieta, F. (2004). Creencias y actitudes hacia la inmigración: estereotipos, prejuicio y regulaciones normativas. *Revista de Psicología Social*, 19 (3), 299-318.
- Vila, I. (2005). Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español. En X.P. Rodríguez; A.M. Lorenzo & F. Ramallo. *Bilingualism and Education: From the family to the school* (pp. 339-352). Munich: Lincom Europa.
- Vila, I.; Siqués, C. & Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Editorial Graó.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.