

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Estudio sobre la competencia lingüística del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria inmigrante en Cataluña.

Xosé Antón González Riaño¹;
Xandru Armesto²; María Louzao³;
Montse Nòria⁴; Maria Josep Valls⁵

¹ Universidad d'Uviéu. xanton@uniovi.es

² Universidad d'Uviéu. xandru@armesto.eu

³ Universidad d'Uviéu. mlouzao@educantabria.es

⁴ Universitat de Lleida. montse.noria@didesp.udl.cat

⁵ Universitat de Lleida. pepavalls@pip.udl.cat⁵

1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

La población española actual alcanza casi los 47 millones de personas, de ellas un 12% (en torno a los 6 millones) son extranjeros. Si se toma como referencia a Cataluña, el porcentaje alcanza prácticamente el 16%, lo que supone que hay en esta comunidad autónoma en torno a 1.200.000 personas extranjeras empadronadas.

Los datos anteriores ponen de manifiesto la importancia del fenómeno de la inmigración en España y, más concretamente, en Cataluña. Ello conlleva una complejidad educativa sin precedentes por lo que hace referencia a la presencia de alumnado extranjero en las aulas, con todas las implicaciones que de ello se derivan (Esteve, Ruiz y Rascón, 2008), sobre todo desde el punto de vista de la necesidad de implementación de programas de educación intercultural (Louzao, 2009) y de la profundización en el tratamiento didáctico de alternativas “activas” en la formación lingüística del alumnado (Caré y Debyser, 1984; Puren, 2007).

La situación descrita plantea en Cataluña una problemática específica (Huguet, 2009) puesto que, como es sabido, esta comunidad optó en su momento por una práctica educativa bilingüe para acoger a una población escolar formada de manera fundamental por alumnos catalanohablantes y castellanohablantes. Se pretendía con tal práctica que el sistema educativo asegurase el dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua habitualmente usada como vehicular y de aprendizaje a lo largo de la enseñanza, y un dominio similar por lo que se refiere el castellano, lengua oficial del Estado. De este modo, la situación actual viene determinada por el hecho de que la mayor parte de los escolares, independientemente, de su lengua familiar, sigue programas en los que prima la lengua catalana, sean éstos “programa de mantenimiento de la lengua”, en los que la lengua familiar del alumnado coincide con la lengua de la escuela (Lindholm-Leary, 2006), o, en su caso, “programas de inmersión lingüística”, en los que la lengua de la escuela es distinta de la lengua familiar (Genesee, 2006).

La concreción práctica de ambos programas, no obstante, viene determinada a través de la contextualización que fijan, en cada caso concreto, los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC). La base teórica del PLC, en efecto, es especialmente operativa para tratar la diversidad lingüística escolar con una triple finalidad: tratamiento curricular de las lenguas, normalización y dignificación lingüísticas y educación intercultural (González, 2000). Hay que subrayar que el éxito de la opción adoptado se constata a partir de los resultados de diferentes investigaciones (Arnau, 2003) Así, se puede concluir que la revisión de las evaluaciones llevadas a cabo indica que no existen diferencias en el nivel de lengua castellana alcanzado en uno y otro tipos de programas, a pesar de que el alumnado de lengua familiar castellana escolarizado en programas de inmersión alcanza un conocimiento significativamente mayor en lengua catalana en comparación con sus iguales escolarizados en castellano.

Posiblemente, la explicación a estos resultados y que, al mismo tiempo, constituye la base teórica sobre la que se sustenta la educación bilingüe en Cataluña sea la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979). Tal hipótesis puede sintetizarse del siguiente modo: las habilidades lingüísticas desarrolladas en una lengua (*Lx*) pueden ser transferidas a otra lengua (*Ly*), siempre que exista, por un lado, una adecuada exposición a *Ly* (en la escuela o en el entorno) y, por otro, una motivación para aprender con convicción la *Ly*. Así, para el caso de Cataluña ello implicaría que la instrucción en catalán permitiría desarrollar habilidades en esta lengua y, paralelamente, transferirlas al castellano (lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento curricular específico). Ello implica la existencia de lo que Cummins (1984, 1996) denomina competencia cognitivo-académica subyacente y común a todas las lenguas (*Common Underlying Proficiency-CUP*) que hace posible la transferencia a pesar de que algunos aspectos superficiales de las lenguas permanezcan separados. Evidentemente, tal como demuestra, por ejemplo, Baker (1992), la existencia de actitudes favorables hacia ambas lenguas es un elemento fuertemente favorecedor del proceso.

Es preciso señalar que las consideraciones anteriores pueden mantenerse al margen, incluso, de la proximidad de las lenguas, tal como sucede por ejemplo, entre el japonés o vietnamita y el inglés (Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, Green, y Tran, 1984). En el caso de lenguas próximas la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales, mientras que en el caso de lenguas tipológicamente más diferenciadas la transferencia haría referencia, sobre todo, a elementos cognitivos y conceptuales (Huguet, 2009). Será, de hecho, la situación sociolingüística la que explique la tipología de las transferencias (Cummins, 2000): transferencia de elementos conceptuales, de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, de aspectos pragmáticos de la lengua, de la conciencia fonológica, etc.

En todo caso, las evidencias empíricas que sustentan a nivel internacional la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística son numerosísimas y aparecen recogidas, por ejemplo, en la excelente síntesis de Baker y Hornberger (2001). En Cataluña, paralelamente a la evaluación de la puesta en práctica de los programas de educación bilingüe a partir de mediados de los años 80, también se fue comprobando el poder explicativo de la hipótesis: Ribes (1993); Vila (1995); Serra (1997); Huguet, Vila y Llurda (2000), etc.

Pero, como se comentó al principio, en la Cataluña de hoy la diversidad lingüística de las aulas es la norma, de modo que en el caso de los escolares provenientes de la inmigración difícilmente se pueden poner en práctica las iniciales aspiraciones teóricas de la inmersión lingüística, así como los programas de mantenimiento de la lengua familiar.

Por otra parte, se constata que los estudios relacionados con la escolarización del alumnado inmigrante en Cataluña han proliferado en los últimos años y han puesto de manifiesto, entre otras cuestiones, las dificultades que entrañan los aprendizajes lingüísticos. Así, por ejemplo, los trabajos de Maruny y Molina (2000), Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet (2008), etc. subrayan el hecho de la rápida y aparente fluidez conversacional que este alumnado alcanza, pero también la dificultad para lograr el

dominio del lenguaje académico, tarea que requiere un mínimo de 5 años (y a menudo muchos más) para lograr la equiparación con los hablantes nativos. En este sentido, Cummins (1981) ya había establecido una diferencia funcional entre niveles de uso de lenguaje denominados BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), es decir, habilidades lingüísticas necesarias para la comunicación interpersonal en situaciones muy contextualizadas, y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), entendidas como habilidades lingüísticas para resolver situaciones colectivas o actividades académicas exigentes y descontextualizadas que requieren niveles altos de conocimiento formal de la lengua y que son, en definitiva, las que garantizan el éxito escolar.

A pesar de la controversia generada ante la distinción entre lenguaje BICS/CALP, los últimos estudios avalan sus principios teóricos fundamentales y su aplicación a la explicación de lo que sucede en las aulas con el alumnado inmigrante (Francis, 2000; Baker, 2001; MacSwan y Rolstad, 2005) y podrían ser de aplicación, a nuestro juicio, a la interpretación de lo que ocurre en muchos centros educativos catalanes. En éstos, por cierto y como habíamos señalado anteriormente, las actitudes también juegan un papel fundamental y explican, de hecho, las dificultades añadidas que para el aprendizaje del catalán presentan muchos escolares procedentes de países latinoamericanos que, teniendo las actitudes más positivas hacia el castellano, manifiestan, precisamente, las menos positivas de todos los grupos de inmigrantes hacia el catalán (Huguet, Janés y Chireac, 2008).

A partir, pues, de los presupuestos teóricos que informan el presente estudio, nos proponemos investigar el nivel de competencia lingüística que desarrollan, en castellano y catalán, los alumnos inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria que cursan sus estudios en Cataluña, incidiendo, en su caso, en las características lingüísticas iniciales, agrupadas en lo que llamamos “familias lingüísticas” (Moreno, 2002), así como estudiar las posibles implicaciones de los procesos de interdependencia lingüística y transferencia (catalán-castellano) generados.

2. MARCO METODOLÓGICO.

El estudio pretende alcanzar conclusiones por lo que respecta a distintos aspectos del ámbito de referencia. Se plantean, así, los siguientes:

2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- a) Constatar el nivel de conocimiento de la lengua catalana y castellana por parte del alumnado inmigrante en Cataluña de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y verificar las posibles diferencias que se producen con respecto al alumnado autóctono.
- b) Analizar los resultados obtenidos según las características que configuran las distintas familias lingüísticas de procedencia del alumnado inmigrante y explicar, en su caso, los procesos de interdependencia lingüística y/o de transferencia (catalán-castellano) que se producen.

- c) Plantear propuestas de actuación en el aula, de acuerdo con los resultados más importantes que se derivan de la investigación.

2.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES

Durante el curso escolar 2006-2007 la población escolarizada en Cataluña en la etapa de ESO ascendía a 264.829 alumnos, de los cuales 35.864 (el 13,54%) eran extranjeros. La procedencia de estos últimos se recoge en la siguiente Tabla:

CATALUÑA: ALUMNADO EXTRANJERO EN ESO (2006-2007)		
Zona de origen	Número	%
Unión Europea	1.973	5,50
Resto Europa (incluyendo Rumania y Bulgaria)	3.962	11,05
Magreb	8.351	23,29
Resto de África	1.067	2,98
América del Norte	102	0,28
América Central y del Sur	17.360	48,40
Asia y Oceanía	3.049	8,50
TOTAL	35.864	100,00

Tabla 1. Alumnado extranjero en ESO en Cataluña (2006-2007).

Fuente: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/eso12.pdf>

Como se puede observar, el porcentaje mayoritario se corresponde con alumnado extranjero proveniente de América Central y del Sur (48,40 %), seguido a considerable distancia por los alumnos provenientes del Magreb (23,29%) y por europeos extracomunitarios (11,05%)

De esta población se obtuvo una muestra representativa de 533 alumnos, lo cual implica trabajar con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error del 4,50%. La distribución según la zona de origen de tal muestra es la que sigue:

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN ORIGEN		
Zona de origen	Número	%
Unión Europea	44	8,26
Resto Europa (incluyendo Rumania y Bulgaria)	66	12,38
Magreb	103	19,32
Resto de África	39	7,32
América del Norte	8	1,50
América Central y del Sur	231	43,34
Asia y Oceanía	42	7,88
TOTAL	533	100,00

Tabla 2. Distribución de la muestra según el origen del alumnado.

Se ha de señalar, por otra parte, que siguiendo un criterio de proporcionalidad, de los 533 alumnos que conforman la muestra 271 (50,8%) son de final del Primer Ciclo de la ESO (2º curso), mientras que 262 (49,2%) son de final del Segundo Ciclo de la ESO (4º curso). Por lo que hace referencia a la lengua familiar de los inmigrantes, la Tabla adjunta clarifica la gran diversidad de situaciones encontrada:

LENGUA FAMILIAR DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA	
Alemán	6
Árabe	88
Armenio	3
Bambara	2
Búlgaro	12
Castellano	230
Chino mandarín	25
Fang	2
Francés	7
Fula	8
Griego	1
Holandés	4
Húngaro	1
Indio	1
Inglés	6
Italiano	3
Japonés	1
Mandinga	14
Portugués	30
Punjabi	3
Quechua	2
Rumano	32
Ruso	6
Soninké	5
Tagalo	1
Tamazight	20

Ucraniano	12
Urdú	6
Wolof	2
TOTAL	533

Tabla 3. Distribución de la muestra según la lengua familiar (L1)

Se trata, como vemos, de 29 lenguas distintas, entre las que destaca por su importancia el español o castellano con 230 sujetos (en torno al 43%), seguida por el árabe con 88 representantes (sobre el 16,5%), el portugués con 30 alumnos (un 5,8%), el chino mandarín con 25 sujetos (en torno al 4,6%) y el tamazight, lengua bereber, con 20 (un 3,7%). Si agrupamos estas lenguas por ‘familias lingüísticas’ siguiendo los criterios genético-geográficos fijados por Moreno (2002), nos encontraríamos con la siguiente situación: a) familia indoeuropea-Románica (castellano, francés, italiano, portugués y rumano), b) familia indoeuropea-Germánica (alemán, inglés y holandés), c) familia indoeuropea-Eslava (búlgaro, ruso y ucraniano), d) indoeuropea-Úgrica (húngaro), e) indoeuropea-Griega (griego), f) indoeuropea-Indica (indio, urdú y punjabi), g) indoeuropea-Armenia (armenio), h) chinotibetana-China (chino mandarín), i) chinotibetana-Japonesa (japonés), j) del Pacífico-Malayapolinesia (tagalo), k) filum afroasiático-Semítica (árabe), l) filum afroasiático-Bereber (tamazight), m) filum nigerocongolés-Atlántica occidental (fula y wolof), n) filum nigerocongolés-Mandé (bambara, mandinga y soninké), o) filum nigerocongolés-Bantú (fang), p) sudamérica-Quechu-Aimara (quechua). La distribución numérica, excluyendo a los grupos menores de 10 sujetos, se sintetiza en la Tabla que sigue:

ALUMNADO DE LA MUESTRA SEGÚN FAMILIAS LINGÜÍSTICAS	
Indoeuropea-ROMÁNICA	302
Indoeuropea-GERMÁNICA	16
Indoeuropea-ESLAVA	30
Indoeuropea-ÍNDICA	10
Chinotibetana-CHINA	25
Filum Afroasiático (África)-SEMÍTICA	88
Filum Afroasiático (África)-BEREBER	20
Filum Nigerocongolés-ATLÁNTICA OCC.	10
Filum Nigerocongolés-MANDÉ	21
TOTAL	522

Tabla 4. Familias lingüísticas de la muestra (grupos a partir de 10 sujetos)

Es constatable la correspondencia lógica entre la procedencia geográfica, la lengua familiar y la familia lingüística, de modo que dentro de ésta la dominante es la indoeuropea-románica (en torno al 58%), seguida por el filum afroasiático-semítica con un 17% y la indoeuropea-eslava con un 5,8%.

Por lo demás, otras características de la muestra nos hablan del equilibrio de género: 49,1% alumnos y 50,9% alumnas. Por lo demás, algunos datos importantes del grupo de alumnos que componen la muestra se pueden sintetizar así: 1. *situación socio-profesional de las familias*: a) alta (13,88%), b) media (19,5%), c) baja (66,60%); 2. *nivel de estudios de los padres*: a) universidad (37,15%), b) bachillerato (40,52%), c) primaria (17,1%), d) sin estudios (5,2%); 3. *tiempo de estancia en Cataluña*: a) menos de 3 años (31,9%), b) entre 3-6 años (35,2%), c) más de 6 años (32,8%); 4. *edad de llegada a Cataluña*: a) menos de 10 años (44,2%), b) más de 10 años (55,7%). Se ha de señalar que estas variables se distribuyen aleatoriamente según los grupos y familias lingüísticas.

Hay que señalar, por otra parte, que con objeto de establecer comparaciones, se contó con otra muestra de alumnos autónomos, obtenida en los mismos centros que los inmigrantes, constituida por 673 sujetos (331 de final del Primer Ciclo de la ESO (2º curso) y 341 de final del Segundo Ciclo de la ESO (4º curso).

2.3. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACION

Para la evaluación del conocimiento lingüístico se utilizaron dos pruebas de competencia lingüística, respectivamente, en lengua catalana y castellana diseñadas y baremadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Dichas pruebas, paralelas en su estructura interna, analizan los siguientes aspectos: Comprensión oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LE-C), Lectura Entonación (LE-E). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores y, finalmente, pueden obtenerse dos puntuaciones: el índice PG1 y el índice PG2. El primero de ellos se conforma a partir de las cinco primeras subpruebas escritas por lo que se refiere a las habilidades lingüísticas específicamente escritas, mientras que el segundo incluye a la totalidad de las pruebas, es decir, las anteriores más el resto, por lo que podría entenderse como la habilidad lingüística global.

Para su ejecución se precisa el apoyo de un cuaderno individual y cada subprueba tiene un tiempo limitado de aplicación. Es preciso señalar, por último, que las pruebas han sido utilizadas con éxito tanto en el estudio de contextos bilingües tradicionales (Huguet *et al.*, 2000), como en contextos de inmigración (Navarro y Huguet, 2005).

Por lo demás, las pruebas se aplicaron a lo largo del curso escolar 2006-2007 por un grupo de personas entrenadas al efecto y que actuaron con criterios unitarios a la hora de la pasación. Previamente se contactó con el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña para recabar los correspondientes permisos. Seguidamente se informó a los centros de las razones del estudio, se solicitó su conformidad y se establecieron los días en los que se aplicarían las pruebas.

Es preciso señalar, finalmente, que para analizar los datos, además del análisis descriptivo de frecuencias, se emplearon el análisis de varianza factorial ANOVA y la prueba de comparación de medias Scheffé.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

De acuerdo con el marco contextual de referencia, teniendo en cuenta las consideraciones metodológicas anteriores y las características de la muestra se pueden establecer los siguientes resultados:

3.1. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO GENERAL DEL CATALÁN:

Las puntuaciones son las siguientes:

	PG1	σ	PG2	σ
Alumnado autóctono	81,180	11,777	72,925	11,264
Alumnado inmigrante	59,532	20,114	53,346	17,149

Tabla 5. Conocimiento lingüístico del catalán del alumnado autóctono e inmigrante.

Como vemos, las puntuaciones (recordemos, entre 0 y 100) son más que aceptables en el caso de los alumnos autóctonos y menos, lógicamente, en el caso del alumnado inmigrante. Como cabría esperar se producen diferencias estadísticamente significativas tanto en las puntuaciones PG1 [$F_{1,1193}=540,643$; ($p<0,0001$)] como PG2 [$F_{1,693}=197,199$; ($p<0,0001$)] a favor de los alumnos autóctonos y en perjuicio de los inmigrantes. La representación de los resultados aparece en el gráfico adjunto:

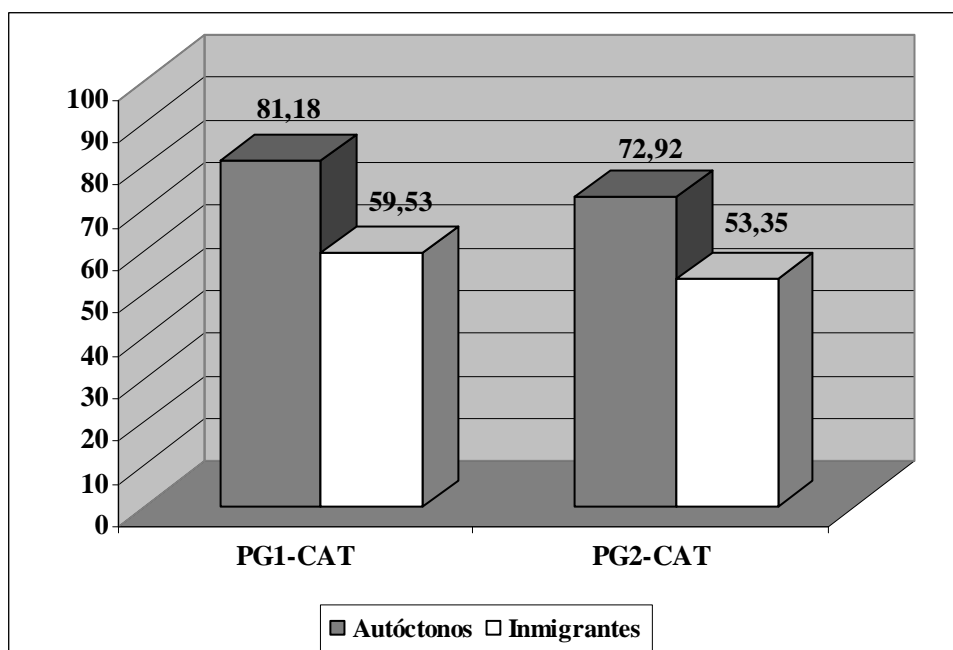


Gráfico 1. Conocimiento lingüístico del catalán (alumnado autóctono e inmigrante)

Tal como se ha dicho, los alumnos inmigrantes obtienen calificaciones significativamente más bajas que el alumnado autóctonos, si bien dentro de unos límites que superan claramente el nivel medio (puntuaciones de 50).

3.2. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO GENERAL DEL CASTELLANO:

Las puntuaciones son las siguientes:

	PG1	σ	PG2	σ
Alumnado autóctono	75,543	11,653	66,387	11,791
Alumnado inmigrante	58,825	20,747	52,584	18,143

Tabla 6. Conocimiento lingüístico del castellano del alumnado autóctono e inmigrante

En este caso las puntuaciones son más bajas que en caso del catalán, si bien el alumnado inmigrante alcanza niveles similares en ambas lenguas. También aquí se producen diferencias estadísticamente significativas a favor, lógicamente, del alumnado autóctono, tanto en las puntuaciones PG1 [$F_{1,1193}=310,676$; ($p<0,0001$)], como PG2 [$F_{1,693}=87,801$; ($p<0,0001$)]. Incluimos, a continuación, la representación de los resultados:

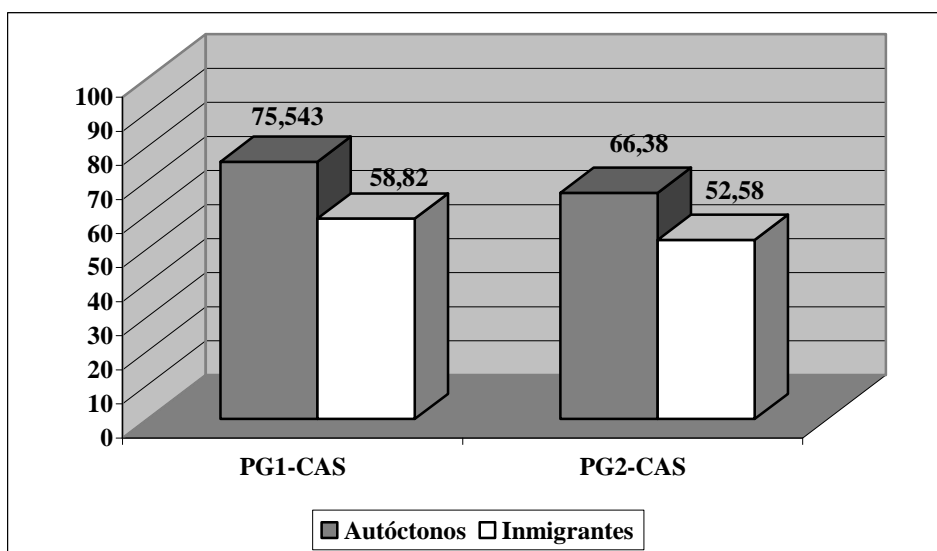


Gráfico 2. Conocimiento lingüístico del castellano (alumnado autóctono e inmigrante)

Se comprueba, en efecto, que mientras que las puntuaciones del alumnado inmigrante en el conocimiento lingüístico del castellano son muy similares a las obtenidas con respecto al catalán, las puntuaciones descienden cuando se trata del

alumnado autóctono, de modo que éste obtiene puntuaciones más bajas en castellano.

3. 3. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DE CATALÁN SEGÚN LA FAMILIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

Los resultados de conocimientos lingüísticos globales del catalán (índice PG2) se sintetizan en el gráfico adjunto:

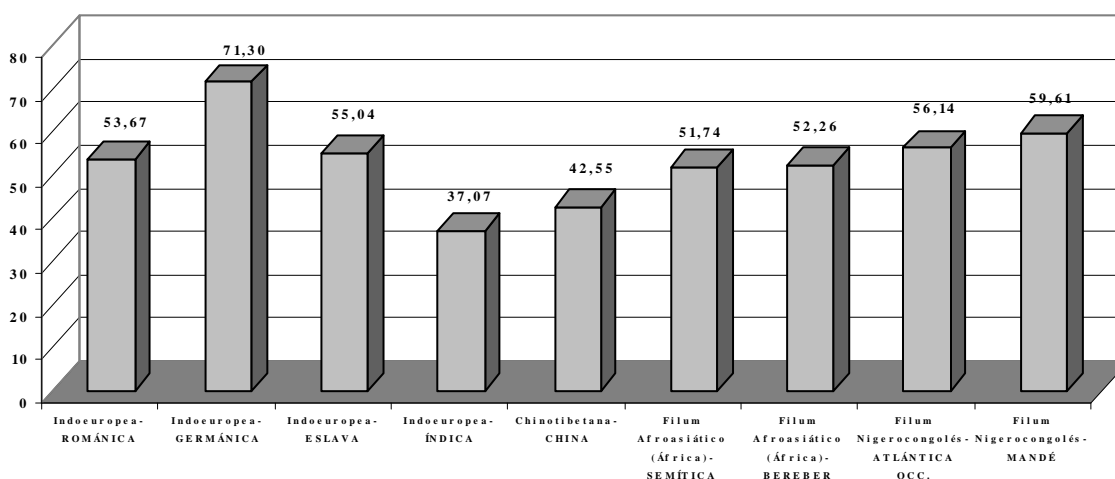


Gráfico 3. Puntuaciones globales de conocimiento del catalán (PG2) según familia lingüística del alumnado inmigrante.

Como vemos las puntuaciones más altas son las alcanzadas por la familia lingüística Indoeuropea-GERMÁNICA (71,30), seguidas por el Filum Nigerocongolés-MANDÉ (59,61), por el Filum Nigerocongolés-ATLÁNTICA OCCIDENTAL (56,14), por la Indoeuropea ESLAVA (55,04) y por la Indoeuropea-ROMÁNICA (53,67). Las puntuaciones más bajas se corresponden, respectivamente, con la familia Indoeuropea-INDICA (37,07) y con la Chinotibetana-CHINA (42,55). La prueba de la ANOVA establece que tales puntuaciones son estadísticamente significativas por lo que hace referencia a las siguientes diferencias:

- Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Germánica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0001$)]
- Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0020$)]
- Indoeuropea Románica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0014$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Eslava [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0016$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0001$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0001$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0001$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0007$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongolés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0239$)]
- Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongolés Mandé [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0343$)]
- Indoeuropea Eslava vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0032$)]

- l) Indoeuropea Eslava vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0056$)]
- m) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0083$)]
- n) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0185$)]
- o) Indoeuropea Indica vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0105$)]
- p) Indoeuropea Indica vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0004$)]
- q) Chinotibetana China vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0148$)]
- r) Chinotibetana China vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0290$)]
- s) Chinotibetana China vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=5,443$; ($p<0,0006$)]

Resultados prácticamente similares se obtienen cuando consideramos los conocimientos parciales del catalán escrito (índice PG1):

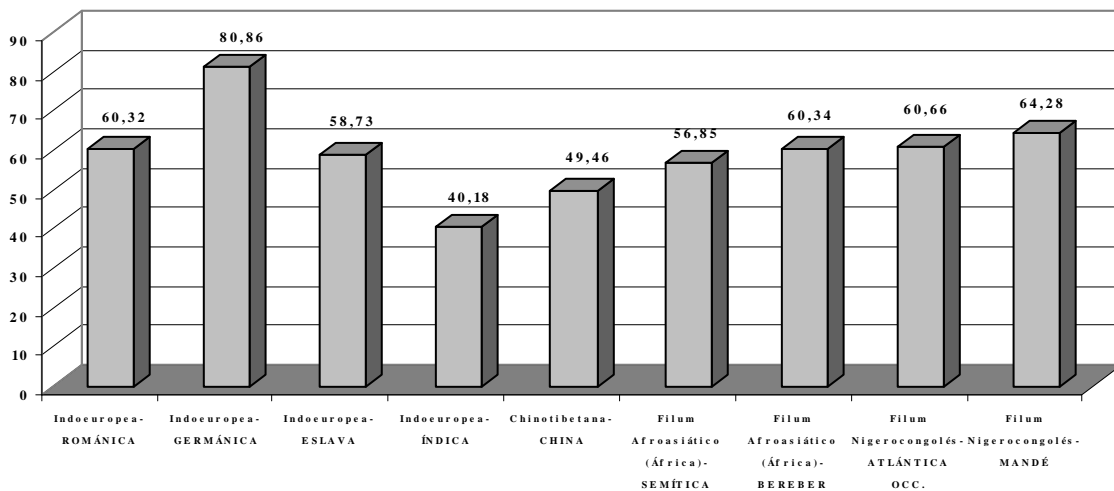


Gráfico 4. Puntuaciones de conocimiento lingüístico del catalán escrito (PG1) según familia lingüística del alumnado inmigrante.

Las puntuaciones son, en este caso, superiores a las anteriores y, tal como adelantábamos, las más altas son las alcanzadas por la familia lingüística Indoeuropea-GERMÁNICA (80,86), seguidas por el Filum Nigerocongólés-MANDÉ (64,28), por el Filum Nigerocongólés-ATLÁNTICA OCCIDENTAL (60,66), por el Filum Afroasiático (África)-BEREBER (60,34) y, ocupando el mismo lugar que en caso de las puntuaciones globales, por la Indoeuropea-ROMÁNICA (60,32). Las puntuaciones más bajas siguen siendo la de la familia Indoeuropea-INDICA (40,18) y la Chinotibetana-CHINA (49,46). Utilizando la prueba de la ANOVA se verifica que tales puntuaciones son estadísticamente significativas por lo que respecta a las siguientes diferencias:

- a) Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Germánica [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0001$)]
- b) Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Eslava [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0014$)]
- c) Indoeuropea Románica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0078$)]
- d) Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Eslava [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0003$)]
- e) Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0001$)]
- f) Indoeuropea Germánica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0001$)]
- g) Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0001$)]
- h) Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0018$)]

- i) Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongolés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0106$)]
- j) Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongolés Mandé [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0108$)]
- k) Indoeuropea Eslava vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0096$)]
- l) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0109$)]
- m) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0080$)]
- n) Indoeuropea Indica vs. Filum Nigerocongolés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0195$)]
- o) Indoeuropea Indica vs. Filum Nigerocongolés Mandé [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0014$)]
- p) Chinotibetana China vs. Filum Nigerocongolés Semítica [$F_{8,513}=4,878$; ($p<0,0107$)]

3.4. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CASTELLANO SEGÚN LA FAMILIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Los resultados de conocimientos lingüísticos globales del castellano (índice PG2) aparecen en el gráfico siguiente:

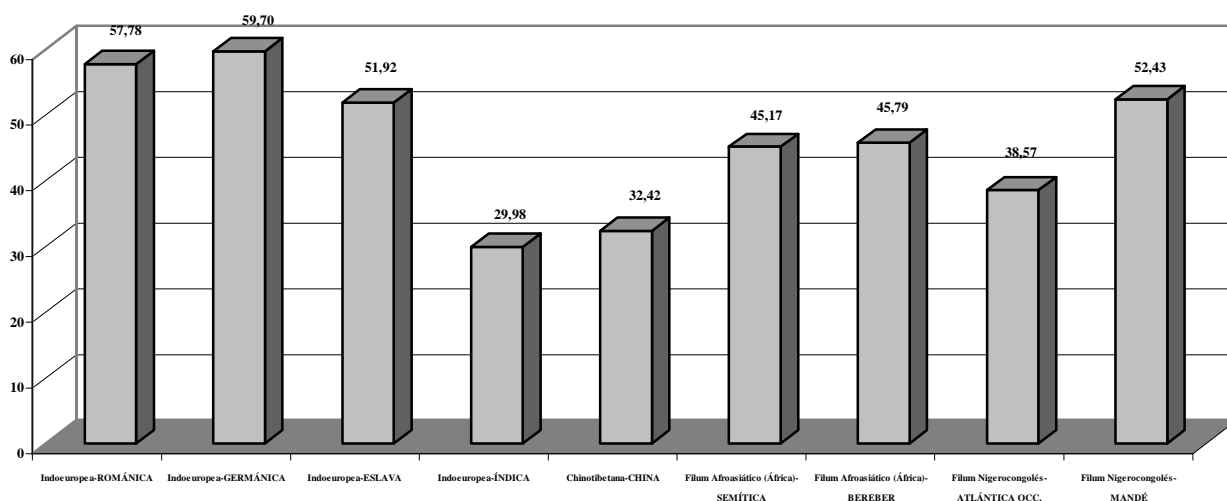


Gráfico 5. Puntuaciones globales de conocimiento del castellano (PG2) según familia lingüística del alumnado inmigrante

Como podemos comprobar, se producen diferencias notables con respecto a las puntuaciones obtenidas en el conocimiento global del catalán. Así, las mayores puntuaciones son, por este orden, la familia lingüística Indoeuropea-GERMÁNICA con 59,70 (con más de 10 puntos de diferencia en comparación con el catalán); seguida por la Indoeuropea-ROMÁNICA (57,78), que sube más de 4 puntos con respecto a su puntuación en catalán; por el Filum Nigerocongolés-MANDÉ (52,43), que baja 7 puntos con respecto a los resultados del catalán; y por la familia Indoeuropea-ESLAVA (51,92) que pierde 3 puntos. Las puntuaciones más bajas son los de la familia Indoeuropea-INDICA (29,98), lo que representa 7 puntos menos que en el caso los resultados del catalán y la familia Chinotibetana-CHINA (32,42), con 10 puntos menos. La prueba de la ANOVA, por otra parte, establece las siguientes diferencias significativas entre las distintas familias:

- a) Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Germánica [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]
- b) Indoeuropea Románica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]

- c) Indoeuropea Románica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]
- d) Indoeuropea Románica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0017$)]
- e) Indoeuropea Románica vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0003$)]
- f) Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Eslava [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]
- g) Indoeuropea Germánica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]
- h) Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0013$)]
- i) Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0122$)]
- j) Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0016$)]
- k) Indoeuropea Eslava vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=14,691$; [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0003$)]
- l) Indoeuropea Eslava vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=14,691$; [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]
- m) Indoeuropea Eslava vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0271$)]
- n) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0060$)]
- o) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0136$)]
- p) Indoeuropea Indica vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0004$)]
- q) Chinotibetana China vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,007$)]
- r) Chinotibetana China vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0071$)]
- s) Chinotibetana China vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0001$)]
- t) Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=14,691$; ($p<0,0291$)]

En el caso del conocimiento lingüístico del castellano escrito (PG1), se producen unos resultados perfectamente simétricos a los anteriores, si bien con puntuaciones considerablemente más altas, tal como se pone de manifiesto en el gráfico correspondiente:

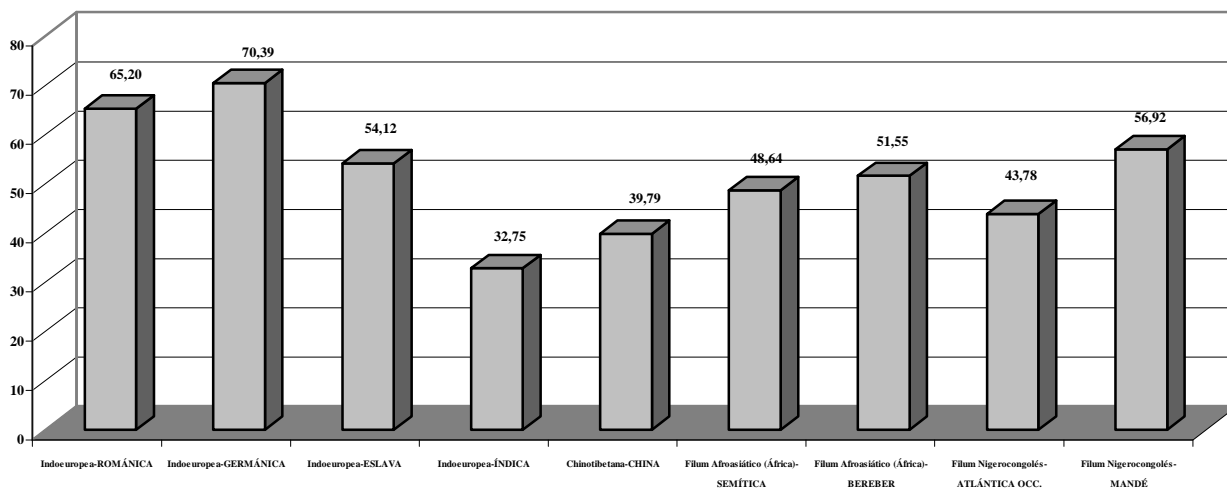


Gráfico 6. Puntuaciones de conocimiento lingüístico del castellano escrito (PG1) según familia lingüística del alumnado inmigrante.

En efecto, otra vez más la familia lingüística Indoeuropea-GERMÁNICA obtiene la máxima puntuación (70,39); seguida por la familia Indoeuropea-ROMÁNICA (65,20); por el Filum Nigerocongólés-MANDÉ (56,92) y por la Indoeuropea-ESLAVA (54,12).

Los últimos lugares los ocupan las familias, respectivamente, Indoeuropea-INDICA (32,75) y la Chinotibetana-CHINA (39,79). Las diferencias estadísticamente significativas que establece la ANOVA son las siguientes:

- a) Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Eslava [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0021$)]
- b) Indoeuropea Románica vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0001$)]
- c) Indoeuropea Románica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0001$)]
- d) Indoeuropea Románica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0001$)]
- e) Indoeuropea Románica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0017$)]
- f) Indoeuropea Románica vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0004$)]
- g) Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Eslava [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0053$)]
- h) Indoeuropea Germánica vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0001$)]
- i) Indoeuropea Germánica vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0001$)]
- j) Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0001$)]
- k) Indoeuropea Germánica vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0029$)]
- l) Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0005$)]
- m) Indoeuropea Germánica vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0311$)]
- n) Indoeuropea Eslava vs. Indoeuropea Indica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0019$)]
- o) Indoeuropea Eslava vs. Chinotibetana China [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0050$)]
- p) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0155$)]
- q) Indoeuropea Indica vs. Filum Afroasiática Bereber [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0100$)]
- r) Indoeuropea Indica vs. Filum Nigerocongólés Atlántica Occ. [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0009$)]
- s) Chinotibetana China vs. Filum Afroasiático Semítica [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0379$)]
- t) Chinotibetana China vs. Filum Afroasiático Bereber [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0373$)]
- u) Chinotibetana China vs. Filum Nigerocongólés Mandé [$F_{8,513}=15,419$; ($p<0,0022$)]

A partir, pues, de estos resultados podemos establecer conclusiones fundamentadas empíricamente y, de acuerdo con ellas y con nuestra experiencia previa en el campo de estudio, proponer algunas alternativas de aplicación al ámbito educativo.

4. PRINCIPALES CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DERIVADAS.

Los resultados que acabamos de comentar indican que el alumnado inmigrante en Cataluña que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) alcanza unos discretos niveles de competencia lingüística, tanto en catalán como en castellano, si bien tales niveles mejoran cuando se trata de las habilidades escritas de la lengua.

El estudio pone de manifiesto, por otra parte, que las puntuaciones alcanzadas por el alumnado inmigrante difieren considerablemente de las correspondientes al alumnado autóctono, tanto a nivel escrito (PG1) como a nivel de competencia lingüística global (PG2), y tanto para la lengua catalana como para la lengua castellana. Contrariamente a lo que sucede, además, con los alumnos autóctonos (que obtienen mejores calificaciones en el conocimiento del catalán), las puntuaciones del alumnado inmigrante son muy similares en las dos lenguas.

Si consideramos las lenguas de origen, agrupadas, en lo que hemos denominado 'familias lingüísticas' (Moreno, 2002), constatamos que éstas se relacionan directamente con los logros obtenidos en el conocimiento lingüístico; es decir, actúan como mecanismos condicionantes de la interdependencia y/o de transferencia lingüística entre catalán y castellano. Así, hemos podido establecer, en síntesis, que: a) Las puntuaciones más altas del conocimiento lingüístico global del catalán se corresponden con la familia lingüística Indoeuropea-Germánica, mientras que las más bajas toman como referencia a la familia Indoeuropea-Indica y a la familia Chinotibetana-China. La familia Indoeuropea-Románica, a pesar de su afinidad genética con el catalán, alcanza puntuaciones moderadas en el conocimiento de esta lengua; y b) Las puntuaciones más altas del conocimiento lingüístico global del castellano son las logradas por la familia lingüística Indoeuropea-Germánica y, a muy poca distancia, por la familia lingüística Indoeuropea-Románica. Como en el caso del catalán, las puntuaciones más bajas en el conocimiento global del castellano son las de la familia Indoeuropea-Indica y la familia Chinotibetana-China. Dicho con otras palabras, los resultados obtenidos con este alumnado inmigrante confirman la interdependencia y transferencia entre el conocimiento lingüístico de catalán y castellano, en la línea sugerida por Cummins (1979, 1984), y para el marco estudiado se puede decir que la proximidad estructural entre la "familia lingüística" de origen y las lenguas meta no parece ser el único elemento que explique los niveles de aprendizaje alcanzados o, lo que es lo mismo, al margen de tal proximidad o alejamiento debemos considerar otros factores (personales, sociales, didácticos, etc.) a la hora de justificar los procesos de transferencia generados (Cummins, 2000).

Según nuestro punto de vista, además, los bajos resultados que para el conocimiento del catalán se producen en el alumnado adscrito a la familia lingüística Indoeuropea-Románica (básicamente, alumnos iberoamericanos) podrían tener relación con las actitudes escasamente positivas que, según otras investigaciones, muestra este alumnado con respecto a esa lengua (Huguet, Janés y Chireac, 2008).

Las implicaciones de tales resultados son evidentes: la enseñanza del castellano debe mejorar y, dado que el catalán es la lengua vehicular, tendiendo hacia planteamientos didáctico-comunicativos de corte "accional" (Puren, 2007), es decir, haciendo posible que el conocimiento del castellano implique "hacer cosas" relevantes para el alumno en esa lengua. Además y en referencia tanto a la enseñanza de la lengua catalana como a la castellana, es evidente la necesidad de un tratamiento curricular más intenso de las habilidades de la lengua oral (capacidad de comprensión y de expresión). Ello, según nuestro criterio, exigiría la puesta en práctica de actividades de aula de corte simulativo (Caré y Debyser, 1984) en la que los alumnos interactuaran grupalmente, utilizando distintas técnicas colectivas de expresión oral. La aplicación de todo este conjunto de medidas debería llevar aparejado, a nuestro juicio, la revisión a fondo de los actuales Proyectos Lingüísticos de Centro, para adaptar la formación lingüística del alumnado a las cambiantes necesidades contextuales, sobre todo por lo que hace referencia a la presencia de alumnado inmigrante con diferentes orígenes nacionales, sociales y culturales (González, 2000) y a la necesidad de implementar medidas realmente eficaces de educación intercultural (Louzao, 2009).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARNAU, J. Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur, en PARERA, J. (ed.) *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI*. ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2003, pp.115-137.
- BAKER, C., *Attitudes and Language*. Multilingual Matters. Clevedon,1992.
- BAKER, C., *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ª edició). Multilingual Matters. Clevedon, 2001.
- BAKER, C. y HORNBERGER, N., *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters. Clevedon, 2001.
- CARÉ, J. M. y DEBYSER, F., *Simulations globales*. PELC. París,1984.
- CUMMINS, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, *Review of Educational Research*, 49(2), 1979, pp. 222-251.
- CUMMINS, J., 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 theorethical framework*. California State University. Los Angeles), 1981, pp. 3-50
- CUMMINS, J., *Bilingualism and special education: issues in assesment and pedagogy*. Multilingual Matters. Clevedon),1984.
- CUMMINS, J., *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse sociaty*. Californian Association for Bilingual Education. Los Angeles,1996.
- CUMMINS, J., *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters. Clevedon,2000.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M.; NAKAJIMA, K; HANDSCOMBE, J; GREEN, D. y TRAN, C., Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students, en RIVERA, C. (ed.) *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application*. Multilingual Matters. Clevedon, 1984, pp. 60-81.
- ESTEVE, J. M.; RUIZ, C. y RASCÓN, M. T., La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes, *Revista Española de Pedagogía*, 241, 2008, pp. 489-508.
- FRANCIS, N., The shared conceptual system an language processing in bilingual children: findings from literacy assesment in Spanish and Náhuatl, *Applied Linguistics*, 21 (2), 2000, pp. 170-240.
- GENESEE, F., Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà, en GENERALITAT DE CATALUNYA *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Departament de d'Educació i Universitats. Barcelona, 2006, pp. 56-77.
- GONZÁLEZ, X. A., *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*. Academia de la Llingua Asturiabna. Uviéu, 2000.

- HUGUET, Á., Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante, *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 2008, pp. 283-301.
- HUGUET, Á., La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües, *Revista Española de Pedagogía*, 244, 2009, pp. 495-510.
- HUGUET, Á., JANÉS, J. y CHIREAC, S., M. Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain, *Language and Intercultural Communication*, 8 (4), 2008, pp. 247-261.
- HUGUET, Á., NAVARRO, J. L. y JANÉS, J., La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar, *Anuario de Psicología*, 38 (3), 2007, pp. 357-375
- HUGUET, Á., VILA, I. y LLURDA, E., Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis, *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 2000, pp. 313-333.
- LINDHOLM-LEARY, K., Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units, en GENERALITAT DE CATALUNYA *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Departament de d'Educació i Universitats. Barcelona, 2006, pp. 78-94.
- LOUZAO, M., *Diseño, desarrollo y evaluación de un Proyecto de Educación Intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria* (Tesis doctoral no publicada). Dpto. de Ciencias de la Educación de la U. de Oviedo. Oviedo, 2009.
- MACSWAN, J. y ROLSTAD, K., Modularity and the facilitation effect: psychological mechanism of transfer in bilingual students, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 2005, pp. 224-243.
- MARUNY, L. y MOLINA, M. *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'orige marroquí a l'ensenyament obligatori*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, 2000.
- MORENO, J. C., La diversitat lingüística mundial a l'era de la globalització, en MORENO, J. C., SERRAT, E., SERRA, J. M. y FARRÉS, J. *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2002, pp. 1-53.
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, Á., *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. CIDE. Madrid, 2005.
- PUREN, C., Enseñanza de las lenguas: desde el enfoque comunicativo hasta la perspectiva accional, en GONZÁLEZ, X. A. (coord.) *Recursos y estrategias didácticas*. Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu, 2007, pp. 15-34.
- RIBES, D., *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar* (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Barcelona. Barcelona, 1993.
- SERRA, J. M., *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Horsori. Barcelona, 1997.

VILA, I., *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Horsori. Barcelona, 1995.