

INMIGRACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA LENGUA CASTELLANA. EL CASO DE LOS ESCOLARES INMIGRADOS EN ARAGÓN*

José Luis NAVARRO SIERRA
Centro de Profesores y Recursos de Fraga
Ángel HUGUET CANALÍS
Universidad de Lérida

INTRODUCCIÓN

Actualmente todos los países de Europa, y de manera especial aquellos que conforman la Unión Europea, reciben un número creciente de personas inmigradas. Frente a una falsa percepción de homogeneidad atribuida a este colectivo, la realidad nos muestra que estas personas presentan una gran variedad en cuanto a procedencias, lenguas de origen, motivos para emigrar, ocupaciones, intereses, etc.

Por lo que respecta al Estado español, en pocos años nuestro país ha pasado de ser emisor a receptor de emigración y podemos decir que, en la actualidad, el fenómeno inmigratorio está adquiriendo cotas hasta hace poco impensables. Consecuencia directa de ello es la presencia de alumnado extranjero en nuestros centros escolares, lo que plantea nuevos retos a un sistema educativo que no puede renunciar a la legítima pretensión de evitar la discriminación de las minorías culturales y lingüísticas.

En este marco, y por lo que a Aragón se refiere, la presencia de alumnos inmigrantes, con lenguas y culturas diversas, hace «chirriar» los mecanismos de una cuestión no asumida: la realidad de la existencia de dos lenguas autóctonas (el aragonés y el catalán) en clara posición de inferioridad con respecto al castellano mayoritario de la población. La tradicional inercia del monolingüismo en esta Comunidad Autónoma ha tenido como consecuencia que el tema del plurilingüismo no haya sido abordado con la profundidad que merece.

* Este artículo es un resumen del trabajo que realizamos en 2002 con una Ayuda de Investigación otorgada por el IEA en su XVIII Concurso de Ayudas de Investigación.

Esta situación histórica, junto con la que supone la presencia de nuevas realidades lingüísticas y culturales relacionada con el hecho migratorio, debería provocar replanteamientos acerca del nuevo escenario en que nos encontramos. Afrontamos así nuevos problemas y viejos retos que la existencia de nuevas minorías culturales y lingüísticas coloca en primer plano de actualidad en nuestro sistema educativo.

La experiencia de las personas que firman este trabajo acerca de este contexto es la que ha motivado este estudio, es decir, el haber trabajado en entornos escolares donde se concentra alumnado de estas características, con diferentes culturas, lenguas, situaciones socioeconómicas precarias, etc. Un aspecto importante a contemplar en este contexto tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje donde la comunicación lingüística vehicula los contenidos escolares. Y esta cuestión es relevante porque las relaciones entre competencia lingüística y rendimiento escolar constituyen un marco teórico ampliamente corroborado (Huguet y González Riaño, 2002).

Estos escolares, al incorporarse a las escuelas e institutos, suelen desconocer la lengua o tienen un uso muy limitado de la misma. Ante ello, nos encontramos con determinadas creencias o ideas previas, tanto en la Administración educativa como en el profesorado, que sin análisis ni estudios previos determinan las respuestas educativas (Maruny y Molina, 2000).

Así, el propósito de esta investigación es analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y extraer algunos de los factores que determinan dicha competencia con la finalidad de aportar ideas, contrastar «creencias» o «ideas previas» y orientar actuaciones educativas; todo ello en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.

Con estas premisas, y antes de abordar el estudio empírico, en lo que sigue plantearemos algunas breves consideraciones sobre las que se fundamenta nuestro estudio: empezaremos refiriéndonos genéricamente al fenómeno de la inmigración, seguiremos analizando su relación con la institución escolar y, finalmente, trataremos sobre cómo se aborda el aprendizaje lingüístico en la escuela.

En esta línea, y en primer lugar, hay que señalar que el fenómeno migratorio se ha producido en todas las épocas de la historia pero, en estos momentos, parece ser vivido como fuente y motivo de preocupación. No obstante, esta «inquietud» se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados «países subdesarrollados» o «en vías de desarrollo» (africanos, latinoamericanos, europeos del Este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción (Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2002). En este caso, no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

Además, y por lo que respecta a la inmigración, procede hacer referencia a algunas creencias que están operando sobre este tema y que atribuyen determinadas características a las personas que provienen de otros países. En este sentido, se considera a estos colectivos como homogéneos, tradicionales y opuestos a la moder-

nidad, relacionados con la delincuencia y la violencia, de bajo nivel cultural y de estudios, que gastan numerosos recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, así como que algunos grupos están más próximos a nuestra cultura y son mejor aceptados. A pesar de ello, en estos momentos, se dispone de diferentes estudios y trabajos que ponen en cuestión estas creencias (Izquierdo, 2002; European Research, 2003; Vila, en prensa).

En segundo lugar, y por lo que respecta a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, hay que indicar que, sin duda, la diversidad cultural del alumnado no ha aparecido con la llegada de niños de origen extranjero. Por citar solo algunos ejemplos, parece claro que existen «necesidades específicas» que diferencian a niños payos y gitanos, autóctonos e inmigrados de otras regiones españolas, rurales y urbanos, etc., por no mencionar las diferencias de género. El sistema educativo español arbitró algunas políticas educativas respecto a los diversos grupos «minoritarios», especialmente a través de la llamada educación compensatoria, pero ha habido también otros desarrollos legislativos y adecuaciones administrativas y pedagógicas ligadas a la educación intercultural, o educación en la diversidad, y todo ello ha registrado un notable crecimiento a partir del aumento de la inmigración extranjera.

En este contexto la educación suele ser vista como uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas, aunque no siempre es fácil, y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un sistema educativo en el que la consecución de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad.

En cuanto a la atención a la diversidad cultural y social, se han ido adoptando medidas educativas en relación con el alumnado inmigrante, tanto en el ámbito europeo como en el español, pero se observa una cierta paradoja: al mismo tiempo que se enfatiza el hecho de tener que respetar las identidades culturales específicas, integrando al alumnado en los sistemas educativos, se apunta a que esta situación es un motivo potencial de resquebrajamiento y de conflicto.

Si nos referimos específicamente al Estado español hay que hacer referencia a diferentes disposiciones, normativas y leyes que contemplan la atención a la diversidad social y cultural: Programa de Educación Compensatoria (1983), Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995), Real Decreto desarrollado a partir de los principios de la LOGSE (1996), Orden Ministerial (1999), etc., hasta llegar a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que configura un nuevo marco, en lo legal y normativo.

En este marco procede citar también las propuestas que se lanzan desde la denominada educación intercultural, en ocasiones con la denominada también como multicultural. Con este enfoque se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas, desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo.

No obstante, creemos que persiste una importante confusión entre las orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas: podemos hacer referencia al enfoque de la educación compensatoria y al de la educación intercultural. El primero pretende compensar las desigualdades de partida de los alumnos para garantizar las mismas oportunidades educativas; de esta manera se da por supuesta la «normalidad» del alumnado mayoritario y se trabaja solo sobre los grupos «diferentes», a los que se percibe como débiles, carentes, necesitados de una acción suplementaria (compensadora) que los «eleve» al plano de normalidad deseado. El otro enfoque, en cambio, parte de reconocer y aceptar la existencia de diferentes referencias culturales, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a todo el alumnado para que adquiera una sólida competencia cultural, en tanto capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo dicho anteriormente, parece claro que ambas formulaciones responden a criterios muy distintos; sin embargo, tanto en el actual discurso institucional como en las diferentes prácticas educativas, aparecen entremezcladas de forma poco esclarecedora.

Para completar el marco sobre la interculturalidad, conviene indicar otros aspectos que se han de tener presentes: la necesidad de corresponsabilización colectiva, el desarrollo de acciones formativas con el objetivo de que el profesorado pueda adaptarse a los nuevos retos de esta diversidad, las maneras de acoger y relacionarse con estas familias, el análisis de la concentración de alumnado inmigrante en determinados centros educativos, y las consideraciones sobre el posible fracaso escolar.

Siguiendo con las consideraciones previas al estudio empírico, en tercer lugar, y por lo que hace referencia al tratamiento de la lengua en la escuela, debemos resaltar que el enseñar a estos alumnos y alumnas inmigrantes a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad, ya que, como es bien sabido, el dominio de la lengua de la sociedad receptora representa un instrumento clave para poder ejercer con plenitud sus derechos como ciudadanos. Consciente de ello, el propio profesorado suele resaltar, además, lo determinante que resulta el dominio de la lengua que emplea la escuela en el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, a este fin se suelen dedicar múltiples esfuerzos; pero a pesar de todo, en numerosas ocasiones, los resultados obtenidos no responden ni a las expectativas ni al tiempo dedicado.

En este contexto, hacemos referencia a las aportaciones del enfoque comunicativo que plantea como fin el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Otras aportaciones relevantes se recogen de las diferentes formulaciones y propuestas hechas desde la enseñanza de segundas lenguas y la educación bilingüe.

Por lo que respecta a las segundas lenguas: *input* y *output* en la adquisición de L2; conceptos como interlengua, fosilización, transferencia, estrategias en la adquisición; el denominado período crítico, etc. (Serrat, 2002; Arnau, 2003).

En cuanto a las aportaciones de la educación bilingüe, dadas las confusiones que sobre el término se han generado conviene precisar qué se entiende por ello. En este sentido, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), «Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos» (Siguan y Mackey, 1986: 62).

Entre las contribuciones hechas desde este ámbito hay que citar las referidas a los programas y modelos de educación bilingüe (Arnau, 1992; Huguet, 2001), las formulaciones recogidas por Serra (2002) sobre bilingüismo aditivo y sustractivo (Lambert, 1974), hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979), hipótesis del umbral (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), etc., así como el desarrollo llevado a cabo por Cummins (2002) en torno a los niveles de competencia lingüística: uno llamado *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Desde una perspectiva general, la mayoría de los estudios coinciden en identificar tres tipos de variables a la hora de determinar por qué la enseñanza en una segunda lengua puede conllevar mecanismos aditivos o sustractivos en el desarrollo lingüístico, académico y psicológico de los alumnos (Serra, 2002). Estas variables son el estatus social de la lengua y cultura del hogar, el tipo de tratamiento pedagógico a través del cual se accede a la segunda lengua, así como las actitudes y motivaciones del alumnado en relación con la lengua de la escuela.

Otra de las cuestiones relevantes en nuestro trabajo tiene que ver con la lengua y el alumnado inmigrante. En estos momentos, la escuela ha de enfrentarse a nuevos retos lingüísticos que tienen como base el aumento de la diversidad lingüística de su alumnado. Y, aunque se van adoptando estrategias que, normalmente, provienen de la educación bilingüe, se requieren nuevas formas de enfrentar las relaciones entre lengua y escuela (Vila, 2000). En este sentido, el proceso de «inmersión lingüística» del alumnado de origen inmigrante tiene otras condiciones con respecto al proceso desarrollado con alumnado autóctono (como puede ser el caso de Cataluña): la condición de voluntariedad que han de manifestar las familias es algo irrepetible en el caso de la inmigración extracomunitaria; el bilingüismo del profesorado no se puede garantizar con los niños inmigrantes. Además, algunas de las lenguas que utilizan las familias extranjeras son ágrafas y, por tanto, no están normativizadas y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta estas consideraciones el proceso de inmersión puede ser, en realidad, de submersión. Y su resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. A la larga, si esta parte de la infancia no recibe una ayuda específica para

desarrollar un buen conocimiento lingüístico puede tener problemas para dominar las habilidades lingüísticas relacionadas con las actividades que hace la escuela. Independientemente de haber nacido en España y de tener un entorno social con una presencia elevada de la lengua de la escuela, estos niños y niñas continúan utilizando en su casa una lengua diferente y, por tanto, no consiguen el mismo nivel lingüístico que los autóctonos, que tienen la lengua de la escuela como lengua familiar. Por eso, es importante que la escuela adopte estrategias lingüísticas específicas, ya en Educación Infantil, para garantizar que este alumnado pueda desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para realizar las actividades escolares (Vila, e. p.).

Profundizando en esta cuestión, otra dimensión de este marco es la referida al Proyecto Lingüístico de Centro. En él se contempla la introducción y la presencia de las diferentes lenguas en el currículum y, en función de las características propias de cada centro y su entorno, se debe determinar cómo se concreta y se adecua el modelo organizativo general a su realidad, con la finalidad de que sus alumnos y alumnas puedan llegar a conseguir los objetivos lingüísticos establecidos (Serra, 1996; González Riaño, 2000).

Por lo que se refiere a la investigación sobre el tema que nos ocupa, la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración, y concretamente en el caso del castellano, los datos disponibles apuntan a que tanto en conocimiento lingüístico como en rendimiento escolar, en general, el alumnado de origen inmigrante obtiene resultados significativamente inferiores a los del alumnado autóctono.

Los antecedentes de estudios de este tipo hay que buscarlos en el ámbito anglosajón, y en este sentido debemos hacer referencia a las aportaciones de Cummins (2001), quien constatando destrezas conversacionales y académicas concluye que, pese a un 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.

En cuanto al Estado español, hay que decir que generalmente los trabajos sobre este tema se han centrado en la adquisición del castellano por parte de extranjeros adultos de buen nivel cultural, en la actitud hacia las lenguas o en el éxito o fracaso escolar de estos alumnos (Maruny y Molina, 2001).

Entre los escasos trabajos llevados a cabo con alumnado inmigrante, hay que hacer referencia al de Mesa y Sánchez (1996). En él se realizó un estudio en centros escolares de Melilla, con muestras de alumnos en los que había un alto porcentaje que tenía como L1 el *chelja*¹ (o *tamazight*). Entre sus resultados cabe destacar que la mera asistencia a clase, cuando esta se imparte en una lengua que no es la materna,

¹ El «chelja» es una variante dialectal del bereber que se localiza en diferentes puntos del norte de África. Otras variantes son el «tarifiyt» o «rifeño» y el «tashlhit».

no basta para alcanzar un dominio razonable de esa segunda lengua si no se establece paralelamente algún tipo de intervención educativa específica.

En un contexto diferente, una investigación realizada en siete centros de Primaria de Madrid se planteaba conocer cómo se producía el aprendizaje del castellano como segunda lengua (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). En este estudio se constataban dos niveles con respecto al ritmo de aprendizaje del castellano por parte del alumnado extranjero: las habilidades básicas de comprensión y expresión se adquirían rápidamente (entre dos meses y medio y cuatro meses), pero las dificultades más frecuentes se observaban en el nivel necesario para poder seguir las explicaciones de la clase y expresarse con precisión en castellano (entre uno y tres años, respectivamente). Se expone en dicho estudio que, para superar las dificultades que se producen en ese segundo nivel de lenguaje más formal, es necesaria una colaboración mucho mayor entre el profesor tutor y el profesor de apoyo.

Cabe destacar asimismo el trabajo de Serra (1997), que, en el marco de una investigación más amplia cuyo principal objetivo era el de evaluar el rendimiento lingüístico y académico de alumnos no catalanoparlantes de nivel sociocultural bajo y que seguían un proceso de inmersión en 4º de Primaria, analiza una submuestra de 31 alumnos de procedencia extracomunitaria. La evaluación mostró que estos conseguían niveles de conocimiento lingüístico y matemático muy pobres.

Otro estudio de este tipo es el realizado por Siguan (1998), en el que se analizaron cuatro centros escolares de la ciudad de Madrid y cuatro de la provincia de Barcelona (todos públicos) que acogían a un número considerable de alumnos inmigrados. Los datos indican que este alumnado obtiene calificaciones más bajas que sus compañeros autóctonos en todas las asignaturas relacionadas directamente con la lengua.

Posteriormente, el Grup de Recerca en Educació Especial (GREE) de la Universidad de Girona (1999) realizó un estudio sobre los resultados escolares de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros africanos escolarizados en las comarcas de Girona. En sus conclusiones afirman que las materias que generan más fracaso son las lenguas (tanto la catalana como la castellana y la extranjera) y las matemáticas.

También Cot (2002), en un estudio sobre las familias de origen marroquí y la educación de sus hijos en la comarca del Baix Empordà, señala que una de las razones del fracaso escolar de estos niños y niñas (cuando se da) hace referencia a la falta de habilidades lingüísticas en lengua catalana.

A modo de resumen, debemos decir que, en la revisión realizada hasta aquí, consideramos que se echan de menos estudios que analicen la competencia lingüística del alumnado inmigrante, que intenten caracterizar pasos o etapas en los que se observe un cierto orden en la adquisición de competencia comunicativa o de los que se puedan extraer algunos factores que determinen dicha competencia, con la finalidad de aportar ideas, contrastar «creencias» o «ideas previas» y orientar en las actuaciones educativas.

En todo caso, teniendo presentes estas consideraciones, probablemente el trabajo más próximo al que presentamos, y que ya antes hemos reseñado, sea el de Maruny y Molina (2000). En él dan a conocer los resultados sobre conocimiento del catalán y competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí, en el Baix Empordà, desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Sus datos muestran que existen diferencias significativas en competencias lingüísticas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida. Más concretamente, los autores llegan a indicar una serie de etapas en la adquisición del catalán por parte de los alumnos marroquíes de la muestra.

En este marco, nuestra investigación pretende, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos permitirá, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

Objetivos

Con las bases hasta aquí descritas, los objetivos generales perseguidos con la investigación se concretan como sigue:

1. Evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante en el contexto geográfico de la provincia de Huesca.
2. Determinar algunos factores que expliquen dicha competencia lingüística.
3. Aportar conocimiento, contrastado empíricamente, sobre las creencias que se tienen acerca del conocimiento lingüístico de estos escolares.
4. Formular indicaciones o sugerencias para abordar la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de Aragón.

Hipótesis

A partir de los datos aportados por las escasas investigaciones sobre el tema, y con objeto de corroborar o refutar determinadas creencias e ideas, nuestras hipótesis de trabajo se resumen como sigue:

- 1ª hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos en función de las variables antes citadas.
- 2ª hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.
- 3ª hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.
- 4ª hipótesis: Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.
- 5ª hipótesis: El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

METODOLOGÍA

Variables

Por lo que respecta a las variables que hemos empleado en la investigación, se han tenido presentes algunas de las que aparecen en estudios clásicos sobre educación bilingüe, así como otras que se han mostrado relevantes en el caso de estudios con alumnado inmigrante. De este modo, las variables controladas han sido: condición lingüística familiar (CLF), situación socioprofesional (SSP) y nivel socio-cultural (NSC) de las familias, actitudes hacia la L1 (ACT-L1) y hacia el castellano (ACT-CAS), cociente intelectual (CI), tiempo de estancia en España (T), edad que tenían al llegar a España (E) y valoración que hace el profesorado de la capacidad general del alumno (CAPACID), así como del nivel de conocimiento del castellano (CONOC).

La relación definitiva de variables independientes, así como las categorías que podían tomar cada una de ellas, es la que sigue:

- CLF: hablante L1 (cuando esta no es el castellano) / bilingüe + L1 (bilingüe con predominio de L1) / bilingüe + castellano (bilingüe con predominio del castellano) / castellanoparlante.
- SSP: alta-alta / media-alta / media-baja / baja-baja.
- NSC: universitarios / secundarios / primarios / ninguno.
- ACT-L1 y ACT-CAS: favorable / neutra / desfavorable.
- CI: alto / medio / bajo.
- T: 0-3 años / 3-6 años / > 6 años.
- E: < 10 años / > 10 años.
- CAPACID y CONOC: muy buena / buena / normal / deficiente / muy deficiente.

Nuestra variable dependiente será el conocimiento lingüístico (PG1 y PG2), que toma valores numéricos continuos en función de los resultados obtenidos en la prueba utilizada, que será explicada más adelante.

Sujetos

Se trata de una muestra de alumnos y alumnas de origen inmigrante que cursan 1º de ESO en la provincia de Huesca² (n = 49). Además, dada la carencia de datos sobre estudios similares con respecto a la lengua castellana, hemos tomado como grupo control a dos grupos de iguales autóctonos (n = 44).

² El hecho de realizar el estudio en la provincia de Huesca es debido a la dinámica diferente que hay en ella, con respecto a las otras provincias aragonesas, desde la perspectiva del trabajo intercultural. Desde hace varios cursos, diferentes colectivos y organizaciones venían haciendo propuestas dirigidas a los centros educativos, planteando criterios de acogida, formas de abordar la diversidad, etc. Recientemente, desde el curso 2001-2002, y teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se asumió por parte de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia el apoyo institucional a esta temática, con dotación de recursos humanos y materiales superiores a los que disponen en las otras provincias para abordar esta cuestión. Todo ello ha supuesto la articulación de una red de personas, entidades y colectivos implicados en la atención a la inmigración, que vienen realizando diferentes actividades de información, formación y generación de propuestas.

Por lo que respecta a la elección de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha valorado la relevancia de haber terminado la Educación Primaria y haber pasado a otra etapa, con lo que supone de cambio de contexto y de diferente implicación, por parte del profesorado, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado. Por otra parte, la elección de este curso (1º ESO) nos permitía trabajar con alumnado que reunía un amplio abanico de situaciones de tiempo de estancia y de escolarización en España.

Hay que indicar que la investigación se ha centrado en la totalidad de los Institutos de Educación Secundaria que hay en la provincia, además de secciones de IES o centros de Educación Primaria donde se imparte el primer ciclo de la ESO y que tenían alumnado inmigrante.

Instrumentos de evaluación

Para la determinación de las variables antes citadas se han utilizado los siguientes instrumentos:

- Cuestionario que nos permite controlar estas variables: condición lingüística familiar, situación socioprofesional de las familias y nivel socioprofesional, actitudes hacia la L1 y hacia el castellano, tiempo de estancia y edad de llegada a España.
- Prueba de inteligencia: *Test de cociente intelectual*. Escala 2 - Forma A del Test de Factor «g» (Cattell y Cattell, 1990).
- Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico: se ha utilizado una prueba elaborada por Bel, Serra y Vila (1991). En ella se analizan los siguientes aspectos: comprensión oral (CO), morfosintaxis (MS), ortografía (ORT), comprensión escrita (CE), expresión escrita (EE), expresión oral léxico-morfosintaxis (LMS), expresión oral (EO), organización de la información (OI), fonética (FON), lectura y corrección lectora (LECT-C), lectura y entonación (LECT-E). Al final se obtienen dos puntuaciones, PG1 y PG2; el primer índice aparece a partir de las cinco primeras subpruebas que son escritas, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más el resto, que son orales).
- Encuesta para el profesorado-tutor: valoración que hacía el profesorado de la capacidad general de alumnos y alumnas, así como la valoración del nivel de conocimientos de lengua castellana.

Procedimientos

El conjunto de estos instrumentos, tanto con el alumnado inmigrante como con el alumnado autóctono, se aplicó durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2002. Previamente a su aplicación, se contactó con la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Huesca. Una vez obtenidos los correspondientes permisos, se informó a los centros de las razones del estudio, se solicitó su conformidad, se comprobaron los datos del alumnado escolarizado en ellos y se establecieron los días en que tendrían lugar las pruebas.

Estas fueron desarrolladas por los escolares, salvo la encuesta del profesorado, en unos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. En

todos los casos, este equipo de investigación realizó la aplicación y corrección de protocolos.

Tratamiento de resultados

La obtención de los datos estadísticos se realizó con ayuda del paquete integrado StatView for Windows, v. 5.0.1. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher. Mientras ANOVA nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Fisher nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso, el nivel de significación utilizado ha sido del 0,05.

RESULTADOS

En lo que sigue, exponemos los resultados obtenidos, estructurados en varios apartados que hacen referencia a cada una de las hipótesis formuladas.

1ª hipótesis: Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. A pesar de ello, se observan variaciones entre colectivos en función de las variables antes citadas.

Para contrastar esta hipótesis se realizó un análisis de varianza entre el alumnado inmigrante y el autóctono (grupo control), considerando la puntuación de las diferentes subpruebas de lenguaje (CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E), así como de los índices PG1 y PG2. De este modo se pudo comparar los resultados de unos y otros. La prueba de Fisher nos permitió analizar el nivel de significación.

El alto valor de significatividad obtenido en la mayoría de las diferentes pruebas se traduce en las puntuaciones de PG1, en donde obtenemos un valor de $F_{1,91} = 36,783$ ($p = < 0,0001$), y PG2, con un valor de $F_{1,57} = 8,406$ ($p = 0,0053$), lo que confirma nuestra hipótesis en el sentido de que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente inferiores a las del alumnado autóctono. Se obtuvieron diferencias significativas en todas las subpruebas, excepto en OI y LECT-E.

Esto es lo que puede apreciarse en el gráfico 1, donde se contemplan las diferentes puntuaciones generales de lenguaje PG1 y PG2.

Las diferencias se siguen manteniendo aunque desglosemos el grupo de alumnos inmigrantes en hispanoparlantes y no hispanoparlantes, tal y como se aprecia en el gráfico 2.

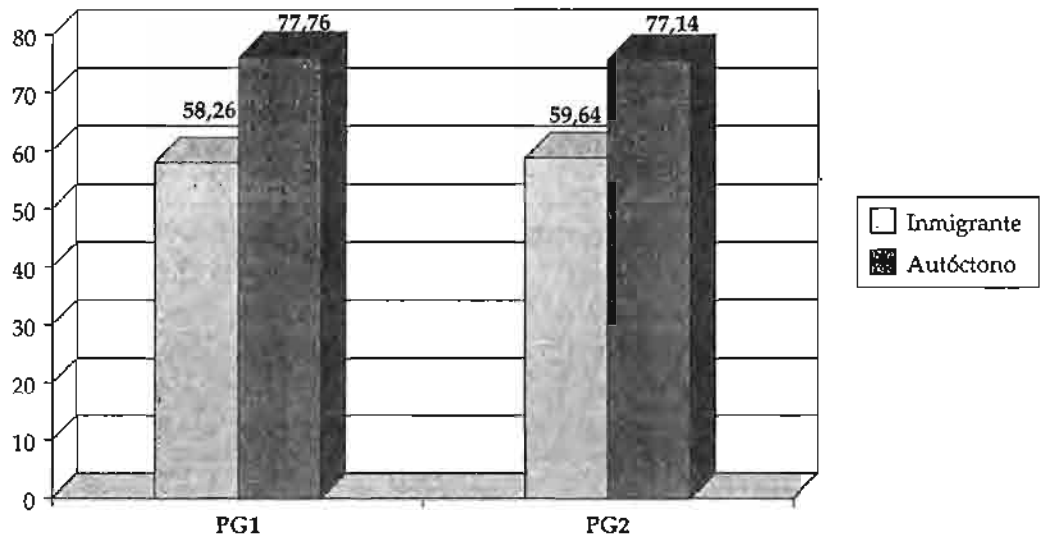


Gráfico 1. Comparación de las medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante y autóctono.

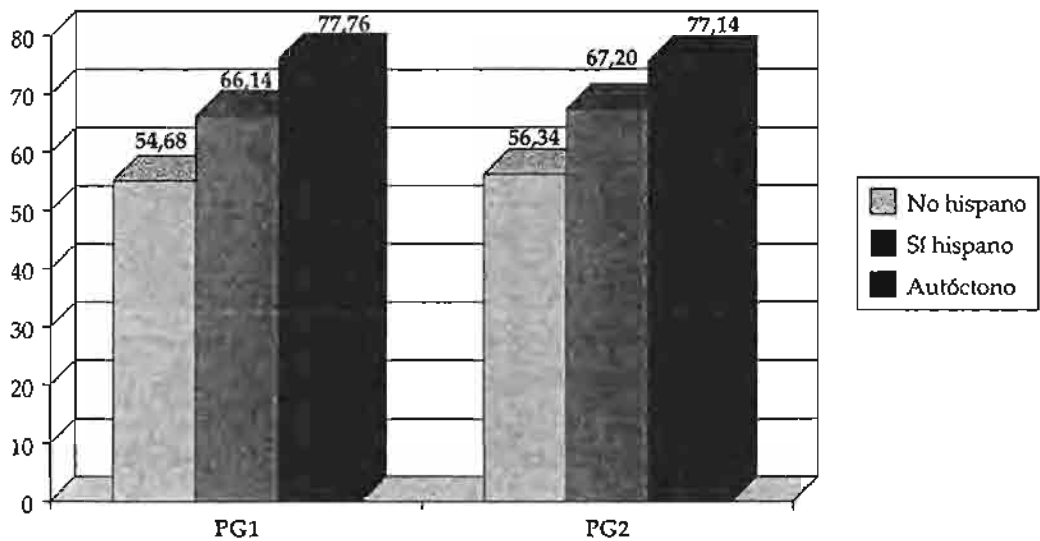


Gráfico 2. Comparación de medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante no hispanoparlante, alumnado inmigrante hispanoparlante y alumnado autóctono.

Las diferencias en PG1 resultan significativas entre todos los subgrupos. El alto nivel de significatividad se traduce, en el caso de PG1, en un valor de $F_{2,89} = 23,052$ ($p < 0,0001$). Por lo que respecta a la puntuación en PG2, también son significativas las diferencias entre los subgrupos, excepto entre los hispanoparlantes y los autóctonos. Ello da como resultado, en el caso de PG2, un valor de $F_{2,55} = 7,333$ ($p = 0,0015$).

2ª hipótesis: La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana.

Para comprobar esta hipótesis, referida al alumnado inmigrante, tuvimos en cuenta dos aspectos: el tiempo de estancia en nuestro país (< 3 años, 4-6 años, > 6 años) y la edad de llegada (> 10 años, < 10 años). Los resultados obtenidos, teniendo en cuenta estas dos variables, nos muestran que resultan ser unas de las más significativas, tal y como se aprecia en las tablas I y II: mejores en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia y tenían menos de 10 años al llegar.

	Inmigrantes		Sí hispano		No hispano	
	PG1	PG2	PG1	PG2	PG1	PG2
< 3 años	55,637	55,918	65,557	65,694	49,661	50,139
3-6 años	61,200	64,907	66,820	72,178	59,327	62,483
> 6 años	68,760	72,208	68,413	70,963	68,968	72,955

Tabla I. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2 en función del tiempo de estancia en España.

En este caso, también procedimos a analizar los resultados desglosando el alumnado inmigrante y este, a su vez, en hispanoparlante y el que no lo es. Un primer dato es que las puntuaciones entre estos dos subgrupos se aproximan a partir de estar en el país más de 6 años. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanoparlantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de menos de 3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia, lo que se traduce en puntuaciones con un valor de $F_{2,24} = 2,509$ ($p = 0,0417$) y $F_{2,24} = 4,105$ ($p = 0,0120$), respectivamente.

En relación con los años de edad que tenían al llegar a España, seguimos el mismo procedimiento:

	Inmigrantes		Sí hispano		No hispano	
	PG1	PG2	PG1	PG2	PG1	PG2
< 10 años	65,828	67,845	69,944	71,124	62,978	65,574
> 10 años	52,648	53,511	62,718	63,685	48,333	49,245

Tabla II. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2 en función de la edad que tenían cuando llegaron a España.

Se observan diferencias y es relevante indicar que los que llegaron a España con una edad inferior obtienen medias superiores a los de más edad, y esto se mantiene en los dos subgrupos. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, posiblemente debido al escaso número de sujetos de nuestra muestra. En el caso de los no hispanoparlantes

tes hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, con valores de $F_{1,25} = 4,846$ ($p = 0,0372$) y $F_{1,25} = 6,552$ ($p = 0,0169$), respectivamente.

Un análisis más detallado de estos datos nos lleva a plasmar de forma más fácilmente visualizable determinados aspectos que se derivan de las puntuaciones globales y las subpruebas que las componen, teniendo en cuenta las variables de tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada, tal y como se observa en las tablas III y IV:

> 6 años	CO, MS, PG1
4-6 años	CO, MS, CE, PG1
< 3 años	CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2

Tabla III. Índices PG1, PG2 y subpruebas que resultaron significativas en función de los años de estancia: autóctonos vs. inmigrantes.

> 10 años	CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, EO-LMS, FON, LECT-E, PG2
< 10 años	CO, MS, CE, PG1, PG2

Tabla IV. Índices PG1, PG2 y subpruebas que resultaron significativas en función de la edad de llegada: autóctonos vs. inmigrantes.

Dado que aquí se contempla la totalidad del alumnado inmigrante, procedemos a desglosar estos mismos aspectos referidos al alumnado hispanoparlante en las tablas V y VI:

> 6 años	CO
4-6 años	EE
< 3 años	CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2

Tabla V. Índices PG1, PG2 y subpruebas que resultaron significativas en función de los años de estancia: autóctonos vs. inmigrantes hispanoparlantes.

> 10 años	CO, MS, CE, EE, PG1, FON, PG2
< 10 años	

Tabla VI. Índices PG1, PG2 y subpruebas que resultaron significativas en función de la edad de llegada: autóctonos vs. inmigrantes hispanoparlantes.

3ª hipótesis: La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.

En este caso se realizó una comparación de las medias en PG1 y PG2 en función de la situación socioprofesional, así como del nivel de estudios, de los padres. Aunque hay diferencias en las puntuaciones, no llegan a mostrarse significativas entre ninguno de estos subgrupos. A pesar de ello, se observa una puntuación creciente en relación a una mejor SSP, y probablemente el reducido tamaño de nues-

tra muestra incide en la ausencia de diferencias significativas. Por lo que respecta a la variable NSC, y como en el caso anterior, se observan diferencias en las puntuaciones pero únicamente son significativas entre el grupo con estudios universitarios y el que no tiene ningún tipo de estudios, tanto en lo referente a PG1 como a PG2, con valores de $F_{3,43} = 1,840$ ($p = 0,0279$) y $F_{3,43} = 1,784$ ($p = 0,0343$), respectivamente.

Según nuestros resultados, y a pesar del escaso número de sujetos, parece evidente que se cumple la hipótesis de que las variables SSP y NSC influyen en el conocimiento lingüístico del castellano, tal y como se aprecia en los gráficos 3 y 4.

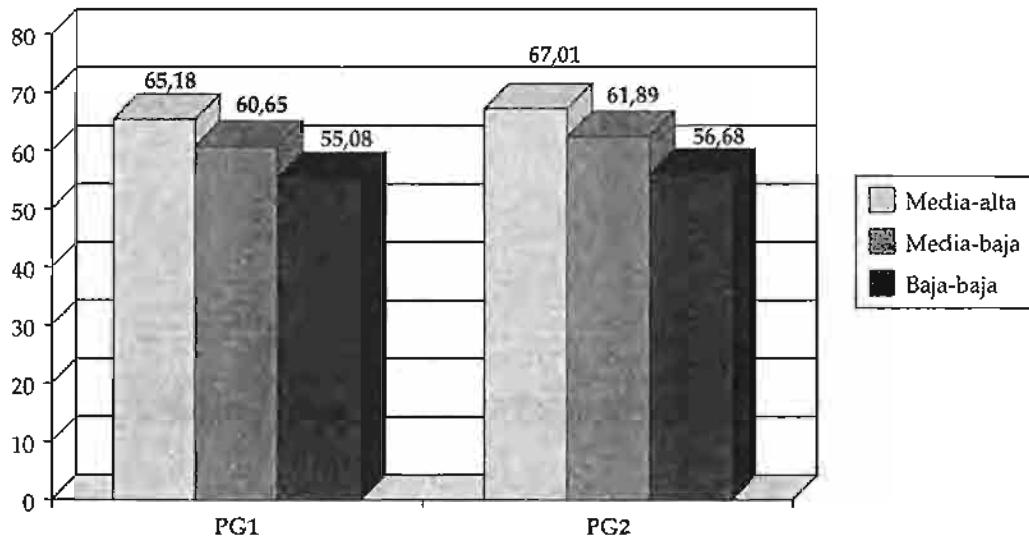


Gráfico 3. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional.

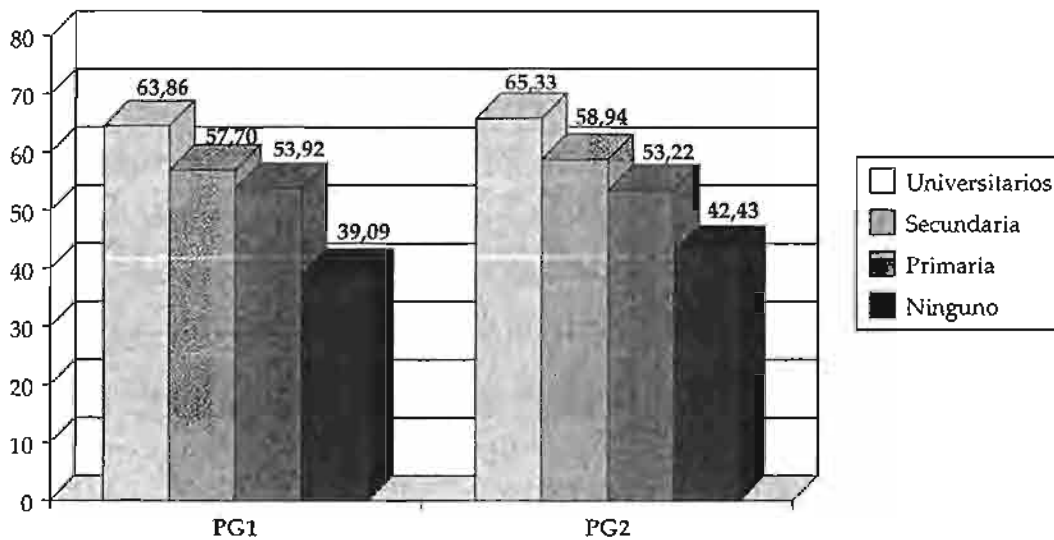


Gráfico 4. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función del nivel de estudios de los padres.

4ª hipótesis: *Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.*

Realizamos una comparación de las medias en PG1 y PG2 en función de las actitudes hacia el castellano y hacia la L1, cuando esta no es el castellano. Nuestros datos indican que los que muestran actitudes favorables, tanto en un caso como en el otro, obtienen mejores puntuaciones, tanto en PG1 como en PG2, aunque el contraste estadístico no mostró diferencias significativas. Estos datos se pueden apreciar en los gráficos 5 y 6.

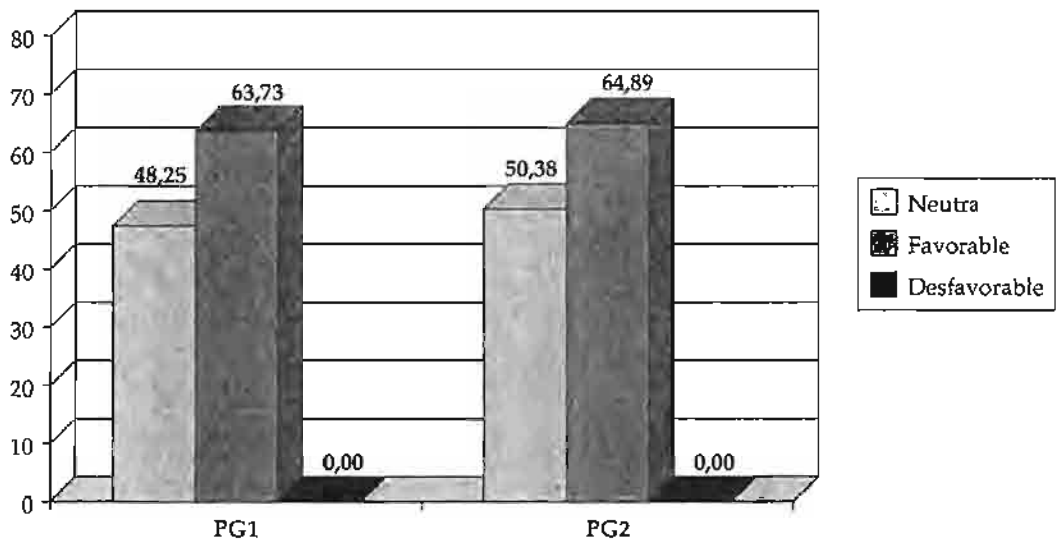


Gráfico 5. *Actitudes hacia el castellano, con relación a las medias de las puntuaciones en PG1 y PG2.*

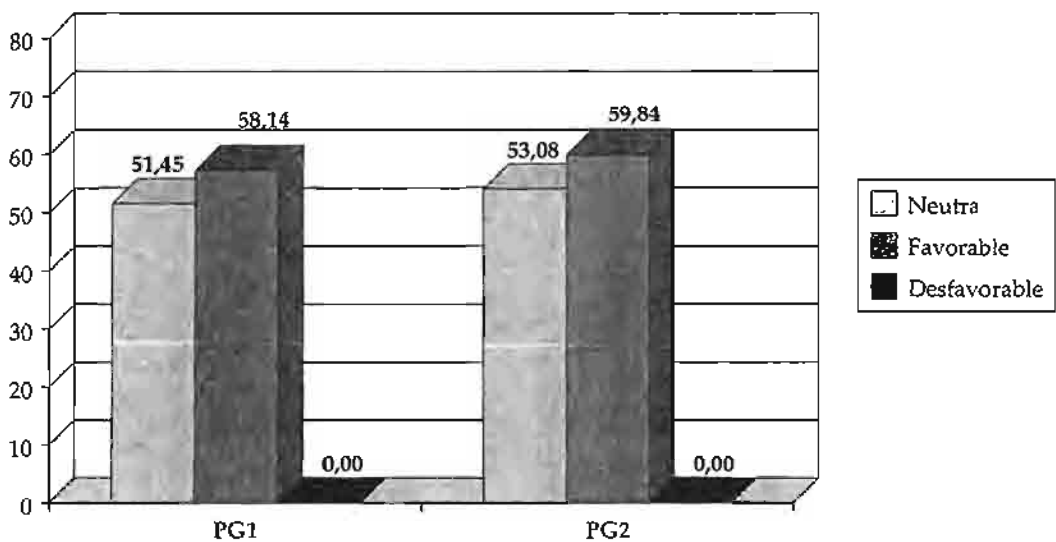


Gráfico 6. *Actitudes hacia la L1, cuando esta no es el castellano, con relación a las medias de las puntuaciones en PG1 y PG2.*

5ª hipótesis: *El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.*

Para verificar esta hipótesis procedimos a analizar las puntuaciones obtenidas por los hispanoparlantes y no hispanoparlantes, desglosando los de origen africano y europeo, en PG1, PG2 y subpruebas.

El alumnado hispanoparlante obtiene mejores puntuaciones, pero siguen siendo inferiores a la del alumnado autóctono, como ya se vio anteriormente. Por otra parte, las puntuaciones están muy próximas entre los de origen africano y europeo: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no se observaron diferencias significativas. En nuestros resultados se pone en cuestión la creencia de que el alumnado de origen europeo obtiene mejores puntuaciones que el que proviene del continente africano, tal y como se observa en la tabla VII.

	<i>África</i>	<i>Europa</i>
<i>PG1</i>	54,763	54,649
<i>PG2</i>	57,201	56,017

Tabla VII. *Comparación de las medias en PG1 y PG2 entre alumnado de origen africano y europeo.*

CONCLUSIONES

—En primer lugar, hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios de Serra (1997), Siguan (1998), GREE (1999) y Maruny y Molina (2000). Evidentemente, estas dificultades en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares.

En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que «explica» los índices de fracaso escolar de este alumnado. Y esta suele ser la lectura que hacen las diferentes administraciones educativas españolas, ya que, una vez que han sido escolarizados, dan por supuesto que la principal dificultad para seguir una escolaridad normalizada es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Por ello, además de otros recursos, se focaliza la atención en enseñar la lengua oficial. Y dado que la práctica habitual, el trabajo centrado en la enseñanza de la lengua vehicular, no parece que esté proporcionando mejores resultados, cabría plantear la búsqueda de otras razones que expliquen esta situación.

De otro lado, hay investigaciones que ponen el acento en las causas sociales, en las desigualdades estructurales y situaciones de marginación, en las creencias que asocian inmigración con delincuencia, en la errónea percepción de que son un problema, etc. para explicar el elevado índice de fracaso escolar entre este alumna-

do. Otra de las hipótesis atribuye el fracaso al propio sistema educativo: selección cultural sesgada, metodología y organización en función de un modelo de «buen alumno» que no contempla las realidades actuales, etc. Aquí se podrían considerar también todos los elementos aportados desde la educación bilingüe y que no se suelen tener presentes en los procesos educativos con el alumnado inmigrante.

Volviendo a la primera formulación sobre el inferior conocimiento lingüístico del castellano con respecto al alumnado autóctono, procede recordar los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) que plantea Cummins (2002), ya que cuando el profesorado considera que el alumnado inmigrante tiene un nivel suficiente probablemente no se valora de un modo suficiente la distinción entre la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas y en situaciones descontextualizadas. Así, se exige al alumnado que asiste a un programa de cambio de lengua hogar-escuela que, cuando ya han conseguido un cierto nivel en la L2, sean capaces de usarla también en situaciones descontextualizadas y que requieren una alta implicación cognitiva, lo cual puede abocarles al fracaso, tal y como plantea Serra (2002).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, habría que investigar hasta qué punto ha podido influir en estos datos la manera en que la sociedad, en general, y la institución escolar, en particular, reciben al alumnado inmigrante: desde la perspectiva de atención a la diversidad, desde la tan proclamada interculturalidad, desde el tratamiento educativo de la lengua a partir del enfoque comunicativo y de las aportaciones de la enseñanza de segundas lenguas y educación bilingüe, como se ha citado anteriormente.

Por otra parte, y retomando los resultados indicados en el aspecto del conocimiento lingüístico, consideramos que procedería realizar más estudios con una muestra mayor y que pudiese abarcar más tramos de edad.

—En segundo lugar, y en lo referente a que la escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana, nuestros datos indican que el criterio temporal que determina principalmente es el del tiempo de estancia: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny y Molina (2000), aunque su trabajo se hizo en relación con la lengua catalana. Esto pondría en cuestión las creencias de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares.

Asimismo, en nuestro estudio también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los 10 años de edad. Y señalamos que estos datos no son coincidentes con el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), que hacían referencia precisamente a que los niños que llegaron al nuevo país con 10 años de edad y con un buen dominio de su L1 obtenían mejores resultados en L2 que los que habían emigrado de más pequeños. Evidentemente, nuestra muestra es pequeña y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros

datos, pero esta cuestión requiere la realización de más estudios con población inmigrante para verificar estos resultados.

Por otra parte, y creemos que es una aportación relevante por nuestra parte, los datos que hemos obtenido nos permiten visualizar un cierto «perfil» acerca de determinados aspectos que se contemplan en las puntuaciones generales y en las subpruebas, en cuanto a lo que supone más dificultad y cuesta más tiempo y esfuerzo conseguir. De todas maneras, e insistiendo de nuevo en esta cuestión, habría que ser prudentes con estas afirmaciones dado el número de sujetos de nuestro estudio.

Específicamente, nuestros datos muestran que algunos contenidos suponen mayores dificultades (por ejemplo en Comprensión Oral y Morfosintaxis), ya que implican el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Hay que matizar que algunas subpruebas de PG2, con un mayor componente verbal expresivo, suponen menores dificultades especialmente en el subgrupo de alumnado inmigrante hispanoparlante. Pero nos encontramos con que, por debajo de los tres años de estancia, casi todos los contenidos están por debajo de las medias del alumnado autóctono y esto tanto referido al alumnado inmigrante hispanoparlante como al que no lo es.

Cabe plantearnos qué debe hacer la escuela cuando esta situación se da de forma generalizada en la muestra que hemos estudiado. En este sentido, hay que hacer referencia obligatoriamente al marco social y al educativo en lo que afecta al tratamiento de las lenguas en la escuela: el enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la educación bilingüe en cuanto a los modelos a plantear, la cuestión de la motivación y actitudes, y todo ello dentro de un Proyecto Lingüístico de Centro que tenga presentes las realidades del mundo de la inmigración.

—En tercer lugar, reiterando las limitaciones derivadas del escaso número de sujetos de nuestro estudio, parece evidente que las variables SSP y NSC influyen y deberían tenerse en cuenta a la hora tanto de la práctica educativa como de las posibles creencias sobre el «pobre nivel cultural» de los inmigrantes.

No obstante, lo que constatamos es que, en el ámbito de la inmigración, y en cuanto a la variable nivel socioprofesional, hay que separar el aspecto laboral (tipo de trabajo) del del tipo de estudios, ya que hemos verificado que se ocupan puestos de trabajo considerados de bajo nivel aunque el nivel de estudios de estas personas sea alto.

Otro dato relevante tiene que ver con el hecho de que las familias con una condición lingüística de bilingües, con presencia importante de L1 (cuando no es el castellano), obtienen las puntuaciones más bajas en la prueba de lenguaje. Habría que analizar, pero no disponemos de datos al respecto, el tipo de bilingüismo que se da en dicho contexto: ¿hasta qué punto hay una tendencia a sustituir la lengua materna por la lengua de la escuela en el ámbito familiar?

—En cuarto lugar, las actitudes más favorables hacia la L1, cuando esta no es el castellano, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de lenguaje aunque por el tamaño de la muestra las diferencias no llegan a ser significativas.

Por lo que respecta a las actitudes favorables hacia el castellano, correlacionan de manera significativa en el conjunto del alumnado inmigrante, pero desglosando los subgrupos nos encontramos con que son también significativas en el caso de no hispanoparlantes.

En las actitudes hacia el castellano en función del tiempo de estancia y de la edad de llegada, hay diferencias aunque no son significativas. No obstante, el hecho que observamos es que inicialmente las actitudes son favorables, pero con más de 6 años de estancia son neutras. Podríamos preguntarnos si este dato en cuanto a las actitudes (favorables o neutras) tiene que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece cuando llevan más tiempo de estancia, y si está relacionado con la percepción que puede tener este alumnado de poco respeto hacia lo que ellos aportan a nuestra sociedad.

—Finalmente, aunque observamos diferencias de puntuación en la prueba de lenguaje entre hispanoparlantes y no hispanoparlantes, en los subgrupos en función de la edad de llegada (> 10 años *vs.* < 10 años al llegar) los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes en casi todas las puntuaciones, y estos, a su vez, por debajo de los autóctonos, pero estas diferencias no siempre son significativas (lo son más en los de más de 10 años de edad de llegada).

Por lo que respecta a los años de estancia, se observa que las diferencias llegan a ser notablemente significativas en los de menos de 3 años de estancia, especialmente entre no hispanoparlantes y autóctonos. Hay muy pocas diferencias significativas en el subgrupo de más de 6 años de estancia, y entre 4 y 6, con relación a hispanoparlantes y no hispanoparlantes.

Esto puede hacernos revisar la creencia de que, por proximidad lingüística y cultural, los hispanoparlantes pueden tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, alcanzar un rendimiento académico normalizado. Aunque obtengan, en algunos subgrupos, puntuaciones superiores a los no hispanoparlantes, los hispanos siguen mostrando diferencias con el alumnado autóctono. En todo caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen.

Por lo que respecta a las diferencias dentro de los no hispanoparlantes, entre los de origen africano y europeo las puntuaciones están muy próximas: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no hay ninguna diferencia significativa. Esto debería hacernos cuestionar las creencias que hacen referencia al «mejor nivel lingüístico y educativo» de los hispanoparlantes y de los europeos, mientras se infravalora a los de origen africano.

—En resumen, en nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico castellano en alumnado inmigrante, hemos pretendido analizar algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística. Ello nos ha permitido, además, contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos y, consecuentemente, formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

Los resultados más significativos nos confirman que el conocimiento lingüístico de ese alumnado, incluso cuando su lengua de origen es el castellano, es inferior al del alumnado autóctono, pudiéndose establecer un cierto «perfil» en la adquisición de diversas habilidades lingüísticas en el que el tiempo de estancia en nuestro país y la edad de llegada aparecen como algunas de las variables más significativas. Otras variables que se han mostrado claves para entender el proceso de enseñanza/aprendizaje del castellano por parte de este alumnado son el nivel socio-profesional y el nivel de estudios de los padres, considerados independientemente, o las actitudes tanto hacia el castellano como hacia la L1.

Evidentemente, tal y como hemos indicado con anterioridad, procede seguir con investigaciones que profundicen en esta dinámica, con muestras mayores y diferentes tramos de edad, junto con otro tipo de variables como el tipo de acogida, formas de atención a la diversidad, tratamiento educativo de la lengua, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnau, J. (1992), «Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos», en J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila, *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori, pp. 11-51.
- (2003), «El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y práctica educativas», conferencia en *Jornadas Altoaragonesas sobre las Lenguas en la Escuela (Fraga, 29 de marzo)*. Documento no publicado.
- Bel, A.; J. M. Serra e I. Vila (1991), *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*, Barcelona, Departament d'Ensenyament - SEDEC. Documento no publicado.
- Cattell, R. B., y A. K. S. Cattell (1990), *Test de factor «g». Escalas 2 y 3*, Madrid, Ediciones TEA.
- Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2002), «La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España, II», *Cuadernos de Información Sindical*, 33, pp. 7-124.
- Cot, C. (2002), *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*, Girona, Ajuntament de La Bisbal d'Empordà.
- Cummins, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- (2001), «¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas», *Revista de Educación*, 326, pp. 37-61.
- (2002), *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, MECD-Morata.
- Díaz-Aguado, M. J.; A. Baraja y P. Royo (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*, Madrid, Pirámide, pp. 101-154.
- European Research (2003), *Getting to the core of migration*. [en línea] <http://europa.eu.int/comm/research/news-centre/en/soc/03-02-soc01.html> [Consulta: 12 abril 2003].

- González Riaño, X. A. (2000), *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*, Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana.
- GREE (Grup de Recerca en Educació Especial) (1999), *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*, Girona, Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Documento no publicado.
- Huguet, A. (2001), *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*, Zaragoza, DGA-IEA.
- y X. A. González Riaño (2002), «Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe», *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), pp. 53-68.
- Izquierdo, A. (2002), «La educación errante», en VV AA, *La sociedad. Teoría e investigación empírica*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociales.
- Lambert, W. E. (1974), «Culture and language as factors in learning and education», en A. F. Aboud y R. D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning*, Bellingham, Western Washington State College.
- Maruny, Ll. y M. Molina (2000), *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Memoria de investigación no publicada.
- (2001), «Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, pp. 55-64.
- Mesa, M^a C., y S. Sánchez (1996), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Madrid, CIDE.
- Serra, J. M. (1996), «Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro», en M. Siguan (coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*, Barcelona, ICE-Horsori, pp. 79-88.
- (1997), *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*, Barcelona, Horsori.
- (2002), «Escola, llengua i immigració a Catalunya», en J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farrés, *Llengua i immigració*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp. 79-97.
- Serrat, E. (2002), «L'adquisició de segones llengües», en J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farrés, *Llengua i immigració*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp. 55-77.
- Siguan, M. (1998), *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós.
- y W. F. Mackey (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana-Unesco.
- Skutnabb-Kangas, T., y P. Toukomaa (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.
- Toukomaa, P., y T. Skutnabb-Kangas (1977), *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*, Tampere, University of Tampere («Research Reports», 26).
- Vila, I. (2000), «Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, pp. 23-30.
- (en prensa), *L'escolarització de la infància estrangera*, Barcelona, Institut Català de la Mediterrània.