

## ***Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en educación secundaria<sup>1</sup>***

José Luis NAVARRO SIERRA  
Ángel HUGUET CANALÍS

Correspondencia:

José Luis Navarro Sierra  
Ángel Huguet Canalís

Universidad de Lleida  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Departamento de Pedagogía  
y Psicología  
Complex de La Caparrella, s/n  
25192 Lleida

Teléfono: 973 702300

E-mails:  
jnavarro@pip.udl.es  
huguet@pip.udl.es

Recibido: 15-05-2006  
Aceptado: 30-06-2006

### **RESUMEN**

Ante la creciente incorporación de alumnado de origen inmigrante a nuestros centros educativos, y dada la práctica inexistencia de estudios empíricos que aborden esta nueva situación, entre el profesorado suelen primar ciertas creencias o ideas previas que condicionan las respuestas educativas en torno al proceso de enseñar la lengua o lenguas de la sociedad de acogida a estos alumnos.

Nuestra investigación, a partir de la evaluación del conocimiento lingüístico adquirido en castellano por parte de un grupo de alumnos y alumnas de primero de ESO, ha analizado algunos de los factores que determinan sus niveles de competencia lingüística.

Ello, además de contrastar determinadas creencias sobre el aprendizaje de la lengua de estos colectivos, nos ha permitido formular ciertas indicaciones o sugerencias para abordar la cuestión.

**PALABRAS CLAVE:** Inmigración, Escuela, Competencia Lingüística.

---

1. El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia otorgada al proyecto nº SEJ2005-08944-C02-02/EDUC.

## ***On the immigrant students' linguistic competence in secondary school***

### **ABSTRACT**

Given the growing number of immigrant children who enter our schools and the practically non-existence of empirical studies which approach this new situation, certain preconceived beliefs and ideas tend to be predominant among teachers. These condition the educational answers in the process of teaching the language or languages of the welcoming society to these students.

From the evaluation of the linguistic knowledge in Spanish of a group of students in their first year of Secondary School our research analyses some of the factors that determine their levels of linguistic competence.

Besides contrasting some beliefs about the learning of the language by these migrant students, this research has allowed us to formulate some indications or suggestions for how to approach the issue.

**KEYWORDS:** Immigration, School, Linguistic proficiency.

### **Introducción**

En la actualidad se constata una presencia cada vez más elevada de alumnado extranjero en nuestros centros educativos. En este contexto, enseñar a estos alumnos a dominar la lengua o lenguas de la sociedad donde viven constituye uno de los objetivos centrales de la escolaridad. Consciente de este hecho, el propio profesorado suele resaltar lo determinante que resulta el dominio de la lengua que usa la escuela en el éxito o fracaso escolar de este alumnado y, en consecuencia, para conseguir esta finalidad se suelen dedicar múltiples esfuerzos; a pesar de todo ello, en numerosas ocasiones, los resultados obtenidos no responden ni a las expectativas ni al tiempo dedicado.

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

En el mismo sentido, estas ideas operan a niveles no estrictamente lingüísticos, y se plasman de tal manera que se tiende a creer que en estos casos los escolares se adaptan rápidamente y de forma satisfactoria a las exigencias de nuestra escuela.

Con estas premisas, y antes de abordar el estudio empírico en lo que sigue, plantearemos algunas breves consideraciones sobre las que se fundamenta nuestro trabajo: comenzaremos 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 aunque, en estos momentos, parece ser vivido como fuente y motivo de preocupación. Esta inquietud se constata cuando hay presencia de personas inmigrantes que provienen de los llamados países subdesarrollados (africanos, latinoamericanos, europeos del este), pero no cuando estas personas presentan situaciones económicas satisfactorias y con altos niveles de instrucción: en este caso no parece ser relevante su distinta cultura, lengua, religión, etc.

Además, y aunque que se atribuyen determinadas características a las personas que provienen de otros países, hemos de señalar que no son personas muy distintas en sus conocimientos, creencias, aspiraciones y expectativas a nosotros mismos, a pesar de que la *propaganda* oficial les coloque en las antípodas de nuestra sociedad y les haga pasar como personas tradicionales y arcaicas que se oponen a la modernidad de nuestra sociedad. Es cierto que entre las personas inmigrantes, igual que entre las personas autóctonas, existen grupos que proclaman valores y creencias distantes de nuestro contexto social, pero no es cierto que eso caracterice a las personas inmigrantes. Entre ellas existe la misma diversidad que en la sociedad receptora o, en otras palabras, su diversidad no es únicamente étnica o lingüística, sino también de ideas, creencias y valores (SERRA, 2004).

Asimismo, se les relaciona con la delincuencia y la violencia, se afirma que gastan numerosos recursos económicos de los Presupuestos Generales del Estado, etc. A pesar de eso, en estos momentos se dispone de diferentes estudios y trabajos que ponen en cuestión estas creencias (VILA, 2003).

En segundo lugar, y por lo que hace referencia a las relaciones entre la institución escolar y la inmigración, la presencia de alumnos de origen extranjero en las aulas crea, en general, muy pocos problemas nuevos a los educadores y al sistema educativo, pero tiene la virtud de hacer más diáfanos y evidentes los problemas no resueltos del sistema y las dificultades para llevar a cabo una educación de calidad para todos: presencia de minorías étnicas (gitanos), inmigrantes de otras regiones españolas, índices de fracaso escolar, doble red escolar, currículum poco

representativo y escasamente funcional, relaciones de la escuela con la comunidad, cambios sociales, identidad de niños y jóvenes, etc.

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.

En este sentido, y en lo referente a la atención a la diversidad cultural y social, se han ido adoptando medidas educativas en relación al 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 que esta situación es un motivo potencial de conflicto.

En este marco procede citar las propuestas que se lanzan desde la educación intercultural. 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 sólo sobre los grupos *diferentes*, a los que se percibe como débiles, necesitados de una acción suplementaria 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 adquiriera una sólida competencia cultural, entendida como capacidad para reconocer y respetar las diferencias, valorar críticamente el propio bagaje cultural y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo que se ha dicho anteriormente, parece claro que las dos formulaciones responden a criterios muy distintos; no obstante, tanto en el actual discurso institucional como en las diferentes prácticas educativas aparecen entremezcladas de forma poco clarificadora.

En tercer lugar, y en referencia al tratamiento de la lengua en la escuela, hemos de destacar que enseñar a estos alumnos de origen inmigrante 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.

En este contexto, hacemos referencia a las aportaciones del enfoque comunicativo. Otras aportaciones relevantes se recogen de las diferentes formulaciones y propuestas hechas desde la enseñanza de segundas lenguas y la educación bilingüe.

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 & 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 & MACKEY, 1986, 62).

Asimismo, y desde una perspectiva general, la mayoría de estudios coinciden en identificar tres tipos de variables a la hora de determinar por qué la enseñanza en una segunda lengua puede comportar mecanismos aditivos o substractivos en el desarrollo lingüístico, académico y psicológico de los alumnos. Se trata del estatus social de la lengua y cultura del hogar, el tipo de tratamiento pedagógico a través del que se accede a la segunda lengua, y 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 de origen inmigrante, con todo su bagaje de diversidad lingüística y cultural. En este caso, se requieren nuevas formas de afrontar las relaciones entre lengua y escuela (VILA, 2000). Hay que indicar que el proceso de inmersión *lingüística* del alumnado de origen inmigrante tiene otras condiciones en lo referente al proceso desarrollado con alumnado autóctono (como puede ser el caso de Cataluña): la condición de voluntariedad que han de manifestar las familias, el bilingüismo del profesorado, etc. Además, algunas de las lenguas que utilizan las familias extranjeras no están normalizadas, y no se pueden utilizar como lenguas de enseñanza y aprendizaje.

Si no se tienen en cuenta estas observaciones el proceso de inmersión puede ser, en realidad, un procedimiento de submersión (MARTÍN ROJO, 2003). Y su resultado suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. En este sentido, hay

algunas cuestiones relevantes que deberían estar presentes: la consideración de estos estudiantes como personas en proceso de ser bilingües o multilingües y no como desconocedores de la lengua vehicular (el castellano, en la mayoría de las comunidades autónomas), la disponibilidad de profesorado formado en cuanto a lenguas y culturas diversas, la concepción de que la diferencia no es un déficit, la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro, o la presencia en la práctica educativa de los conceptos anteriormente citados y aportados por la educación bilingüe.

Por lo que se refiere al tema que nos ocupa, las escasas investigaciones realizadas en España sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración señalan que, tanto en conocimiento lingüístico como en rendimiento escolar, el alumnado de origen inmigrante obtiene resultados significativamente inferiores, en general, al del alumnado autóctono (MESA & SÁNCHEZ, 1996; DÍAZ-AGUADO, BARAJA & ROYO, 1996; SERRA, 1997; SIGUAN, 1998; MARUNY & MOLINA, 2000; NAVARRO & HUGUET, 2005).

### **Objetivos**

El interés de esta controversia, entre las creencias del profesorado y los datos provenientes de la investigación, es lo que ha guiado nuestro estudio, en el que nos hemos propuesto analizar el nivel de competencia lingüística en lengua castellana que tiene el alumnado inmigrante en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y extraer algunos factores que determinan esta 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.

### **Metodología**

#### **Muestra**

Se seleccionó una muestra de alumnos inmigrantes (N=49), cuyo origen es el siguiente: 9 corresponden a países de África, 20 a América y otros 20 a Europa. Por lo que se refiere a los países con mayor número de alumnos, hay que indicar que 5 provienen de Marruecos, 6 de Ecuador, 6 de Bulgaria y 6 de Rumania. Todos ellos suponen la totalidad del alumnado de origen inmigrante de primero de ESO en la provincia de Huesca, escolarizados en 19 centros diferentes. La muestra control, de comparación, está formada por dos grupos de autóctonos (N=44).

### **Procedimiento**

El instrumento para evaluar el conocimiento lingüístico en castellano ha sido una prueba de lenguaje, elaborada a partir de una prueba inicial utilizada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Hemos tomado la decisión de utilizar unas pruebas de competencia lingüística referidas a baremos y no unas pruebas de nivel. Es decir, se evalúa el conocimiento de la lengua y no los objetivos de un curso en concreto.

En esta prueba se analizan los aspectos siguientes: comprensión oral (CO), morfosintaxis (MS), ortografía (ORT), comprensión escrita (CE), expresión escrita (EE), expresión oral léxico-morfosintaxis (EO-LMS), expresión oral organización de la información (EO-OI), fonética (FON), lectura corrección lectora (LECT-C), y lectura entonación (LECT-E). Al final se obtienen dos puntuaciones: PG1 y PG2. El primer índice se obtiene a partir de las cinco primeras subpruebas, que son escritas, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más las restantes, que son orales).

El conjunto de estos instrumentos se aplicó a todo el alumnado considerado (inmigrante y autóctono), 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 permisos correspondientes, se contactó con los centros para informarles sobre el estudio, se solicitó su conformidad, se comprobaron los datos referentes al alumnado escolarizado en cada centro y se establecieron los días para la realización de las pruebas.

Las pruebas fueron cumplimentadas por los escolares (excepto la encuesta al profesorado), en algunos momentos de forma colectiva y en otros de forma individual. En la totalidad de los casos, este equipo de investigación realizó la aplicación y la corrección de los protocolos.

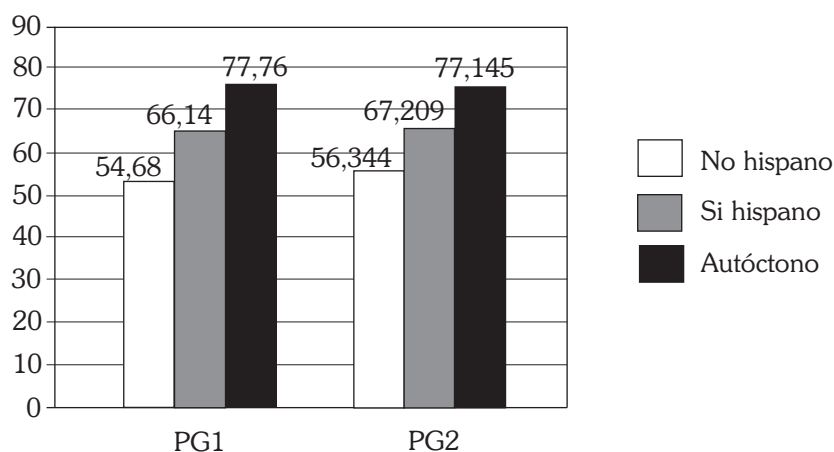
### **Análisis de los resultados**

Por lo que se refiere al tratamiento de resultados, los datos estadísticos se obtuvieron con la ayuda del paquete integrado *StatView for Windows v. 5.0.1*. Se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas, el ANOVA y la prueba de comparación de medias de Fisher.

## Resultados

Los resultados más significativos nos confirman que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante, incluso cuando su lengua de origen es el castellano (caso del alumnado hispanoamericano), es inferior significativamente al del alumnado autóctono. Las diferencias se siguen manteniendo aunque desglosemos el grupo de alumnos inmigrantes en hispanohablantes y no hispanohablantes, tal como se aprecia en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Comparación de medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante no hispanohablante, alumnado inmigrante hispanohablante 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 se refiere a la puntuación en PG2, también son significativas las diferencias entre los subgrupos, excepto entre los hispanohablantes y los autóctonos. Eso da como resultado, en el caso de PG2, un valor de  $F_{2,55}=7,333$  ( $p=0,0015$ ).

Por otro lado, y contrariamente a las creencias que hay entre el profesorado, que acostumbra a pensar que el alumnado inmigrante escolarizado en los primeros cursos aprende de forma natural la lengua vehicular por simple *inmersión* en nuestro medio escolar y sin necesidad de actividades ni programas específicos, nuestros datos apuntan a que las variables *tiempo de estancia* en nuestro país y *edad de llegada* aparecen como algunas de las más significativas.



Es decir, en nuestro caso obtienen mejores puntuaciones aquellos alumnos que hace más de 6 años que residen en nuestro país. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny & Molina (2000), a pesar de que su trabajo se realizó en relación a la lengua catalana. Lo que se acaba de apuntar pondría en cuestión la creencia de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares, tal como se puede apreciar en la Tabla I.

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

	Alumnado Inmigrante		Alumnado Hispanohablante		Alumnado No Hispanohablante	
	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

Dentro del grupo de hispanohablantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanohablantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de -3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia, 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.

Al mismo tiempo, en nuestro estudio también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los diez años de edad. Y, contrariamente al caso anterior, señalamos que estos datos no coinciden con otros estudios previos, como el de Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976), que manifiestan que, a igual tiempo de exposición, los alumnos que llegan con más edad tienen una mejor competencia. Es lo que se puede observar en la Tabla II.

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

	Alumnado Inmigrante		Alumnado Hispanohablante		Alumnado No Hispanohablante	
	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

Dentro del grupo de hispanohablantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, posiblemente a causa del escaso número de sujetos de la muestra. En el caso de los no hispanohablantes 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.

Por otro lado, los resultados que hemos obtenido nos permiten visualizar un cierto *perfil* por lo que se refiere a determinados aspectos que se contemplan en las puntuaciones generales y en las subpruebas. Así, por ejemplo, algunos contenidos como la comprensión oral, comprensión escrita y morfosintaxis que están implicados en el desarrollo de actividades con un lenguaje más formal. Por el contrario, algunas pruebas, que tienen un mayor componente verbal expresivo, suponen menos dificultades.

Es lo que podemos visualizar en las Tablas III y IV.

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

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

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

### **Interpretación**

Evidentemente, nuestra muestra es reducida y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros datos, y, por ello, creemos que es absolutamente necesario realizar más estudios con población inmigrante para verificar estos resultados.

En este escenario es conveniente plantearnos qué tiene que hacer la escuela cuando esta situación se apunta como algo generalizado. Probablemente, la respuesta se encuentre en una revisión cuidada y minuciosa de cuestiones como el

enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la educación bilingüe, la cuestión de la motivación y actitudes, etc., contempladas desde la perspectiva global que aporta un Proyecto Lingüístico de Centro y considerando la realidad social y educativa del mundo de la inmigración.

Finalmente, queremos dejar constancia de la necesidad de llevar a cabo investigaciones de este tipo que permitan constatar los discursos sociales y las prácticas educativas, o, dicho de otra forma, fomentar alternativas para entender este tipo de fenómenos y perfilar pautas de mejora en nuestras actuaciones.

### **Referencias bibliográficas**

- DÍAZ-AGUADO, M. J., BARAJA, A. & ROYO, P. (1996). "Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua". En M. J. DÍAZ-AGUADO, *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide (101-154).
- MARTÍN ROJO, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- MARUNY, LL. & MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memoria de investigació no publicada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MESA, M<sup>a</sup>. C. & SÁNCHEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- NAVARRO, J. L. & HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- SERRA, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SERRA, J. M. (2004). "Lenguas e inmigración". En A. HUGUET & J. L. NAVARRO (Coords.), *Las lenguas en la escuela*. Zaragoza: DGA.
- SIGUAN, M. & MACKAY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

- VILA, I. (2000). "Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse". En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- VILA, I. (2003). "Escolarització i model educatiu". En G. AUBARELL (Dir.), *Gestionar la diversitat. Reflexions i experiències sobre les polítiques d'immigració a Catalunya*. Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània.