www.segundaslenguaseinmigracion.es

El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria.

Judith Oller e Ignasi Vila
Universitat de Girona
judith.oller@udg.edu , ignasi.vila@udg.edu

Los estudios sobre el tiempo que el alumnado extranjero tarda en desarrollar una competencia lingüística en la lengua escolar semejante a la del alumnado nacional muestran que es un periodo largo. Estas investigaciones se apoyan en la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas y afirman que, en relación con las primeras, el alumnado extranjero tarda entre 18 y 24 meses en "atrapar" a sus pares nacionales, mientras que, respecto a las segundas, las que se utilizan en las actividades de enseñanza y aprendizaje, el tiempo nunca es menor de cinco años y puede durar muchos años más. El artículo presenta una investigación sobre esta cuestión realizado en aulas de sexto de primaria de 47 escuelas que utilizan el catalán como lengua de enseñanza y aprendizaje. Las escuelas fueron seleccionadas, entre otras dimensiones, según el contexto sociolingüístico del centro escolar. Los resultados muestran que el alumnado extranjero nunca equipara su conocimiento del catalán al del alumnado catalanohablante, mientras que el alumnado extranjero de lengua inicial románica tarda un mínimo de seis años en equiparar su conocimiento del catalán al del alumnado nacional castellanohablante. Estos datos son utilizados para discutir cuestiones relacionadas con la práctica educativa y el tratamiento de la diversidad del alumnado respecto al conocimiento de la lengua de la escuela.

CATALAN'S KNOWLEDGE AND CASTILIAN OF THE PUPIL OF FOREIGN ORIGIN, TIME OF STAY IN CATALONIA AND INITIAL LANGUAGE WHEN CONCLUDING THE PRIMARY EDUCATION

Several studies shown that foreign students spend a long time to develop linguistic competence in the school language. These studies make the distinction between conversational skills and cognitive-academic skills and affirm that the former take around 18-24 months to develop whereas the latter, that is, those which are needed for teaching and learning activities take at least five years to develop.
The article presents a research carried out in 47 primary school 6th grade classrooms in which Catalan is used as the language of instruction. The schools were selected taking into account, among other things, their sociolinguistic context.
The results shown that foreign students cannot equal their knowledge of Catalan to that of Catalan speaking students and that foreign students whose initial language belongs to the romance family take a minimum of six years to equal their knowledge of Catalan to that of Spanish speaking students, These data are used to discuss issues related both to educational practice and to the treatment of students diversity towards the knowledge of the school language.

1. Introducción

Catalunya se ha sumado a los países de acogida que, en la última década, han incrementado su población gracias a la llegada de personas extranjeras. En poco más de 10 años ha pasado de un 3% de población extranjera a cerca del 14% actual. La rapidez del proceso ha tenido importantes repercusiones en el sistema educativo tanto organizativamente como sobre la práctica educativa (Vila,

Oller, J. y Vila, I. (2008) "El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria." en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, *1* pp. 10-24

Aragonés, Palou, Siqués, Verdaguer y Vilà, 2006). Por ejemplo, ha aparecido un fenómeno antes desconocido, apelado "matrícula viva", y que se refiere a la incorporación permanente a cualquier curso de cualquier nivel educativo durante el año escolar de alumnado que desconoce la lengua de la escuela y que ha obligado a la administración educativa a la incorporación en escuelas e institutos de aulas de acogida. Estas aulas se configuran como una forma organizativa de apoyo a la adquisición de la lengua de la escuela del alumnado extranjero en el aula ordinaria (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, en prensa).

En cuanto a la lengua de la escuela, la situación catalana es peculiar. Primero, todo el alumnado de origen extranjero se escolariza en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela ya que la lengua vehicular del sistema educativo es el catalán. Segundo, una gran mayoría del alumnado de origen extranjero vive en contextos sociales en los que la lengua predominante de uso social es el castellano, de modo que, en el contexto escolar, deben de desarrollar tanto las habilidades lingüísticas conversacionales como las cognitivo-académicas en la lengua de la escuela (Cummins, 1981a; Vila, 1987; Vila, Oller, Serra y Monreal, en prensa).

Los estudios realizados sobre la adquisición de la lengua de la escuela del alumnado extranjero escolarizado en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela (Cummins, 1981a; Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas y Collier, 1997; Gandara, 1999; Maruny y Molina, 2000; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Huguet y Navarro, 2005; Siqués y Vila, 2007; Oller, 2008a) muestran que es un proceso largo y complejo en el que hay que distinguir el dominio de las habilidades lingüísticas conversacionales y las que están implicadas en las tareas de enseñanza y aprendizaje (Cummins, 1981b), de modo que el desarrollo pleno de las primeras se adquiere bastante antes que el de las segundas. En concreto, la mayoría de trabajos afirman que la adquisición de las habilidades lingüísticas conversacionales requieren entre 18 y 24 meses de estancia en el país de acogida, mientras que las habilidades lingüísticas cognitivo-académicas –aquellas que están implicadas en el uso del lenguaje en las actividades de enseñanza y aprendizaje- requieren un mínimo de cinco años y, en muchos casos, unos cuantos más.

Estos trabajos se han realizado en contextos sociales en los que la lengua de la escuela y la lengua del entorno coinciden. Sin embargo, en Catalunya, la situación, como ya hemos señalado, es muy distinta y una parte muy importante de la infancia y la adolescencia extranjera no tiene ningún contacto con la lengua de la escuela en su entorno social y, por tanto, tienen que desarrollar las habilidades lingüísticas tanto conversacionales como cognitivo-académicas en lengua catalana desde el contexto escolar, lo cual probablemente aumenta el tiempo en que el alumnado de origen extranjero tarda en "atrapar" lingüísticamente a sus pares de origen nacional.

Por último, los trabajos sobre la relación entre la lengua inicial y la adquisición de la lengua escolar se han realizado de manera independiente de las investigaciones

sobre el tiempo de estancia del alumnado extranjero y la adquisición de la lengua escolar. Sin embargo, si la lengua inicial es una variable muy importante para comprender el proceso de adquisición de la lengua de la escuela (Slobin, 2003; Oller, 2008a) su puesta en relación con el tiempo de estancia puede aportar más datos para comprender sus efectos mejor.

Este artículo aborda y discute estas cuestiones a partir de una evaluación del conocimiento de catalán y castellano realizada en sexto de primaria en 47 escuelas de Catalunya.

2. Metodología

Participantes

Los participantes fueron, respectivamente, 626 y 486 alumnos y alumnas de origen nacional y extranjero de sexto curso de primaria, repartidos en 47 centros de Cataluña. Los países de origen eran 41 y las lenguas presentes 27. El 97% del alumnado de origen extranjero estaba escolarizado en la red pública.

La tabla I presenta el tiempo de estancia en Catalunya de los participantes de origen extranjero.

TABLA I

Alumnado de origen extranjero y tiempo de estancia en Catalunya.
Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	N	**%**
Nacidos en Catalunya	104	21,4
De 6 a 9 años en Catalunya	143	29,4
De 3 a 6 años en Catalunya	133	27,4
De 1 a 3 años en Catalunya	66	13,6
Menos de 1 año en Catalunya	40	8,2

La tabla II muestra el porcentaje de alumnado de origen nacional según su lengua propia (catalán, castellano y bilingüe catalán-castellano).

TABLA II

Porcentaje de alumnado de origen nacional según su lengua propia.
Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	N	%
Catalanohablantes	267	42'7
Castellanohablantes	298	47'6
Bilingües	61	9'7

La tabla III muestra el porcentaje de alumnado de origen extranjero según su lengua propia.

TABLA III

Alumnado de origen extranjero y lengua propia. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	N	%
alemán	3	,6
amazic	29	6,1
inglés	5	1,0
árabe	108	22,3
búlgaro	1	,2
francés	8	1,6
fula	4	,8
hindi	3	,6
italiano	1	,2
mandinga	12	2,5
holandés	3	,6
panjabi	9	1,9
polaco	2	,4
portugués	7	1,4
rumano	22	4,5
ruso	13	2,7
soninké	31	6,4
tagalo	1	,2
ucraniano	3	,6
urdu	1	,2
chino	10	2,1
bámbara	4	,8
serbocroata	2	,4
armenio	5	1,0
bilingüe cast/quechua	2	,4
checo	1	,2
castellano	193	39,9

Procedimiento

Se administraron unas pruebas para evaluar el conocimiento de lengua catalana y lengua castellana del alumnado de origen extranjero escolarizado en Cataluña (Bel, Serra y Vila, 1992). Ambas pruebas son paralelas y están baremadas por el Departament d'Educació de la Generalitat.

Las pruebas evalúan los siguientes aspectos: Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LECT-C), Lectura Entonación (LECT-E). Referente a las puntuaciones, a parte de las que se obtienen para cada subprueba evaluada, se generan dos puntuaciones más que tienen en cuenta la globalidad de la prueba y hacen referencia a la media de todas las puntuaciones de las pruebas escritas (PG1) y a la media de las puntuaciones de las

pruebas escritas y orales (PG2). Cada subprueba, incluidas las variables PG1 y PG2, tiene una puntuación de 0 a 100.

Las pruebas escritas se administraron a todo el alumnado de las aulas en las que estaban incluidos los participantes del estudio y las pruebas orales sólo se administraron a un 20% del alumnado de origen extranjero del aula.

En el estudio se controló la lengua inicial del alumnado de origen extranjero y el tiempo de estancia, así como otros factores referentes al nivel sociocultural y socioprofesional de las familias.

Las lenguas iniciales del alumnado de origen extranjero fueron agrupadas por familias lingüísticas según las siguientes categorías: anglogermánicas (11 sujetos), románicas (231 sujetos), indoiranianas (13 sujetos), nigerocongolesas (51 sujetos), semíticas (108 sujetos), berebere (29 sujetos), eslavas (22 sujetos), malayopolinésicas (1 sujeto) y sinotibetanas (10 sujetos). Sólo la lengua armenia queda fuera de estas categorías.

Tratamiento de los datos

Los datos se codificaron numéricamente y se analizaron con el programa estadístico SPSS versión 15.0. Se utilizan los estadísticos descriptivos para explicar la competencia lingüística del alumnado extranjero y el análisis de varianza para determinar el peso de cada variable independiente.

3. Resultados.

El conocimiento de catalán y castellano del alumnado.

La tabla IV presenta los resultados de conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero y origen nacional.

TABLA IV

Conocimiento de catalán y castellano escrito. Alumnado de origen extranjero y nacional. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	∂	X	∂
Alumnado de origen extranjero	45’94	19’97	46’96	18’66
Alumnado de origen nacional	62’90	15’73	66’00	16’79

PG1CAST: conocimiento escrito castellano; PG1CAT: conocimiento escrito catalán
X: media; ∂: desviación típica.

Las diferencias son significativas {PG1CAST (F=250’948; p=0’000); PG1CAT (F=318’906; p=0’000)}.

El alumnado de origen extranjero sabe significativamente menos catalán y castellano escrito que el alumnado de origen nacional y, además, su conocimiento es más heterogéneo. Dadas las características de las pruebas, el conocimiento de ambas lenguas por parte del alumnado de origen extranjero es muy similar, lo cual redunda en la enorme similitud entre catalán y castellano dado que la lengua de la escuela es el catalán y el castellano sólo se estudia como asignatura. Por último, hay una leve diferencia a favor del catalán cuando se compara el conocimiento de ambas lenguas entre el alumnado de origen extranjero y nacional. Es decir, da la impresión que el alumnado de origen nacional aprovecha más el apoyo lingüístico que ofrece el contexto escolar para el desarrollo de conocimiento de la lengua de la escuela que el alumnado de origen extranjero.

La tabla V presenta los resultados de conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero cuando se incorporan las lenguas orales.

TABLA V

Conocimiento de catalán y castellano oral y escrito. Alumnado de origen extranjero y nacional. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG2CAST		PG2CAT	
	X	∂	X	∂
Alumnado de origen extranjero	47'27	17'32	50'76	14'56

PG2CAST: conocimiento oral y escrito castellano; PG2CAT: conocimiento oral y escrito catalán
X: media; ∂: desviación típica.

Cuando se incorporan las pruebas orales, aumenta la diferencia entre el conocimiento de catalán y el conocimiento de castellano, a favor del primero, del alumnado de origen extranjero.

El conocimiento de catalán y castellano y lengua inicial del alumnado

La tabla VI presenta el conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de origen nacional según su lengua propia.

TABLA VI

Conocimiento de catalán y castellano escrito. Alumnado de origen nacional y lengua inicial. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	∂	X	∂
Castellanohablantes	60,11	17,10	59,22	17,34
Catalanohablantes	65,76	13,04	73,36	12,92
Bilingües	64,00	17,37	66,81	15,46

X: media; ∂: desviación típica.

Las diferencias son sólo significativas para el conocimiento de catalán escrito {PG1CAST (F=0'855; p=0'355); PG1CAT (F=10'890; p=0'001)}.

El alumnado catalanohablante es el que obtiene los mejores resultados tanto en castellano como en catalán, siendo estos últimos significativos respecto a los otros dos grupos según el test de Scheffe (p=0'000 respecto a los castellano hablantes y p=0'012 respecto a los bilingües). Y, también existen diferencias significativas a favor de los bilingües respecto a los castellanohablantes (p=0'002).

Si comparamos el conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de origen extranjero con el del alumnado castellanohablante de origen nacional observamos que todavía existe una gran diferencia entre ambos conocimientos a favor del alumnado de origen nacional. Las diferencias son significativas a favor de los castellanohablantes de origen nacional {PG1CAST (F=103'567; p=0'000); PG1CAT (F=84'222; p=0'000)}.

La tabla VII muestra el conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de origen extranjero según su lengua inicial, categorizada mediante la variable "familia lingüística".

TABLA VII

Conocimiento de catalán y castellano escrito. Alumnado de origen extranjero y lengua inicial. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	∂	X	∂
Germánica	48,43	21,10	54,64	22,40
Berebere	32,25	19,74	41,30	18,39
Semítica	38,62	20,90	45,44	21,13
Indoiraniana	35,34	14,43	41,85	20,49
Eslava	49,15	17,41	51,24	22,58
Románica	54,16	16,78	48,83	16,66
Nigerocongolesa	35,62	17,11	44,89	17,37
Chinotibetana	25,01	13,76	33,15	21,17

X: media; ∂: desviación típica.

Las diferencias son significativas {PG1CAST (F=16'914; p=0'000); PG1CAT (F=2'645; p=0'016)}.

Según el test de Scheffe, las diferencias sólo se expresan en relación con el PG1CAST entre el alumnado de lengua románica y el alumnado de lengua berebere (p=0'000), semítica (p=0'000), nigerocongolesa (p=0'000) y sinotibetana (p=0'001).

Finalmente, la tabla VIII muestra el conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de origen extranjero.

TABLA VIII

Conocimiento de catalán y castellano oral y escrito. Alumnado de origen extranjero y lengua inicial. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG2CAST		PG2CAT	
	X	∂	X	∂
Berebere	42,47	20,31	47,83	19,06
Semítica	40,70	17,27	50,22	17,99
Indoiraniana	38,48	14,18	50,51	15,95
Eslava	47,09	17,28	56,47	15,26
Románica	54,93	14,63	51,81	12,71
Nigerocongolesa	44,29	13,77	47,67	10,44
Chinotibetana	25,79	12,74	37,93	16,79

*Hemos eliminado la familia germánica porque en PG2CAST sólo hay un sujeto.
X: media; ∂: desviación típica.

Las diferencias son sólo significativas en el conocimiento de castellano oral y escrito {PG2CAST (F=8'345; p=0'000); PG2CAT (F=1'677; p=0'144)}.

El test de Scheffe muestra que hay diferencias respecto al PG2CAST entre el alumnado de lengua románica y el de lengua semítica (p=0'021) y el de lengua sinotibetana (p=0'000).

El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero y tiempo de estancia en Catalunya

La tabla IX muestra los datos de conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de origen extranjero según su tiempo de estancia en Catalunya.

TABLA IX

Conocimiento de catalán y castellano escrito. Alumnado de origen extranjero y tiempo de estancia. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	∂	X	∂
Menos de 1 año	32,83	21,86	29,61	15,09
De 1 a 3 años	43,41	19,35	41,40	16,04
De 3 a 6 años	51,75	19,98	51,83	18,94
De 6 a 9 años	50,38	17,32	54,72	14,95
Nacidos en Catalunya	44,19	18,57	50,11	18,93

X: media; ∂: desviación típica.

Las diferencias son significativas {PG1CAST (F=12'418; p=0'000); PG1CAT (F=26'520; p=0'000)}.

El test de Scheffe muestra que para PG1CAST hay diferencias significativas entre el grupo que lleva menos de un año en Catalunya y los nacidos en Catalunya (p=0'042) y los que llevan entre tres y seis años (p=0'000) y entre seis y nueve años (p=0'000) y entre el grupo que lleva entre 1 y 3 años en Catalunya y el que lleva entre tres y seis años (p=0'013). Y en relación con el PG1CAT, hay diferencias significativas entre el grupo que lleva menos de un año en Catalunya y

el resto de grupos (p=0'000, excepto con el grupo que lleva entre uno y tres años que p=0'006) y entre el grupo que lleva entre uno y tres años y el resto de grupos (p=0'000, excepto con los nacidos en Catalunya que p=0'005).

Un dato a destacar se refiere a los resultados de los nacidos en Catalunya, los cuales son peores –si bien no hay diferencias significativas- que los de sus pares que llevan más tiempo en Catalunya.

Por último, si comparamos el conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado de origen extranjero con el conocimiento del alumnado de origen nacional castellanohablante aparecen diferencias significativas en PG1CAST (F=17'412; p=0'000) y, en relación con el PG1CAT, la significación está en el límite (F=3'823; p=0'051).

La tabla X presenta los resultados de conocimiento de catalán y castellano oral y escrito del alumnado de origen extranjero según su tiempo de estancia en Catalunya.

TABLA X

Conocimiento de catalán y castellano oral y escrito. Alumnado de origen extranjero y tiempo de estancia. Catalunya. Sexto de Primaria. Curso 2006-2007

	PG2CAST		PG2CAT	
	X	∂	X	∂
Menos de 1 año	36,27	9,31	49,71	7,86
De 1 a 3 años	42,56	17,73	45,53	13,72
De 3 a 6 años	51,67	17,78	55,46	15,05
De 6 a 9 años	52,51	15,13	55,86	12,79
Nacidos en Catalunya	45,70	15,81	50,10	14,03

X: media; ∂: desviación típica.

Las diferencias son significativas {PG2CAST (F=3'146; p=0'027); PG2CAT (F=3'496; p=0'017)}. El test de Scheffe muestra diferencias significativas para PG2CAT entre el grupo de uno a tres años en Catalunya y el grupo de tres a seis años (p=0'011).

Los resultados sobre conocimiento oral y escrito de castellano y catalán confirman la tendencia de que el alumnado de origen extranjero nacido en Catalunya obtiene peores resultados que los nacidos que llevan más tiempo en Catalunya, aunque las diferencias entre ambos grupos no son significativas.

Conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia y lengua inicial

Las tablas XI y XII muestran el conocimiento de castellano y catalán escrito del alumnado de origen extranjero de acuerdo con su lengua inicial y el tiempo de estancia en Catalunya. Analizamos únicamente al alumnado que tiene como inicial una lengua semítica, románica o nigerocongolesa, dado que los otros grupos lingüísticos tienen pocos participantes.

TABLA XI

Conocimiento de castellano escrito, lengua inicial y tiempo de estancia en Catalunya. Alumnado de origen extranjero. Sexto de primaria. Curso 2006-2007

	Semítica		Románica		Nigerocongolesa	
	X	∂	X	∂	X	∂
Menos de 1 año	6,42	6,26	44'23	18,09	s.d.	
De 1 a 3 años	25,80	18,61	50,32	15,72	17,28	2,48
De 3 a 6 años	34,21	23,57	59,88	14,22	s.d.	
De 6 a 9 años	47,02	14,08	62,30	13,98	33,07	14,66
Nacidos en Catalunya	47,12	16,26	52,38	23,87	38,21	16,68

s.d.: sin datos. X: media; ∂: desviación típica.

La interacción entre las dos variables es significativa (F=2'536; p=0'011).

La interacción entre ambas variables matiza los resultados obtenidos anteriormente sobre el tiempo de estancia en Catalunya y los resultados del conjunto de los participantes de origen extranjero. El alumnado cuya lengua inicial es muy semejante lingüísticamente al castellano –alumnado con una lengua románica- alcanza el máximo entre el alumnado que lleva entre seis y nueve años en Catalunya. Sin embargo, en relación con las otras lenguas, el conocimiento de castellano escrito aumenta a medida que el aumenta el tiempo de estancia en Catalunya.

Los resultados de conocimiento de castellano escrito del alumnado de origen extranjero con una lengua románica que lleva más de tres años en Catalunya alcanza o supera el conocimiento medio de castellano escrito del alumnado de origen nacional de habla castellana (X=60'11). Sin embargo, ello no ocurre con el alumnado de origen nacional catalanohablante (X=65'76) o bilingüe (X=64'00). Además, si aislamos al alumnado castellanohablante de origen extranjero y comparamos su conocimiento de castellano escrito con el del alumnado nacional obtenemos los siguientes resultados. El alumnado castellanohablante que obtiene mejores resultados es el que lleva entre seis y nueve años en Catalunya (X=60'87), seguido del que lleva entre tres y seis años (X=59'27) y los nacidos en Catalunya (X=56'73). Es decir, el hecho de que la lengua inicial del alumnado de origen extranjero sea el castellano no modifica las anteriores apreciaciones.

TABLA XII

Conocimiento de catalán escrito, lengua inicial y tiempo de estancia en Catalunya. Alumnado de origen extranjero. Sexto de primaria. Curso 2006-2007

	Semítica		Románica		Nigerocongolesa	
	X	∂	X	∂	X	∂
Menos de 1 año	13,14	8,53	35,10	13,63	s.d.	
De 1 a 3 años	34,42	20,67	43,79	13,88	23,29	8,34
De 3 a 6 años	40,55	22,10	55,71	15,32	s.d.	
De 6 a 9 años	51,61	16,09	60,36	13,05	45,76	11,57
Nacidos en Catalunya	54,59	16,13	50,34	23,87	47,05	16,68

s.d.: sin datos. X: media; ∂: desviación típica.

La interacción entre las dos variables es significativa (F=14'283; p=0'000). El test de Scheffe muestra diferencias significativas entre el alumnado que lleva menos de un año en Catalunya y el que lleva entre tres y seis años (p=0'000) y entre seis y nueve años (p=0'000) y entre el alumnado que lleva entre uno y tres años en Catalunya y el que lleva entre tres y seis años (p=0'000) y el que lleva entre seis y nueve años (p=0'001).

El conocimiento de catalán escrito se comporta como el conocimiento de castellano escrito. Aumenta el conocimiento del alumnado de origen extranjero con una lengua inicial distante lingüísticamente del catalán a medida que aumenta su tiempo de estancia en Catalunya y, sin embargo, cuando la lengua inicial es próxima al catalán los mejores resultados se obtienen entre el alumnado que lleva entre seis y nueve años en Catalunya, seguido del que lleva entre tres y seis años y, posteriormente, aparece el grupo de los nacidos en Catalunya. Además, al igual que respecto al PG1CAST, este último alumnado con una estancia en Catalunya entre seis y nueve años "atrapa" en conocimiento de catalán escrito al alumnado de origen nacional castellanohablante (X=59'22).

El comportamiento del alumnado de origen extranjero de lengua inicial castellana respecto al conocimiento de catalán escrito es algo mejor que el que manifiesta respecto al conocimiento de castellano escrito. Así, la media de los nacidos en Catalunya es 50'05, la de los que llevan entre seis y nueve años es 60'87 y la de los que llevan entre tres y seis años es 59'27. En este caso, el alumnado de origen extranjero que lleva entre tres y seis años en Catalunya "atrapa" a sus pares de origen nacional castellanohablantes.

Las tablas XIII y XIV presentan los mismos resultados respecto al conocimiento de castellano y catalán oral y escrito.

TABLA XIII

Conocimiento de castellano oral y escrito, lengua inicial y tiempo de estancia en Catalunya. Alumnado de origen extranjero. Sexto de primaria. Curso 2006-2007

	Semítica		Románica		Nigerocongolesa	
	X	∂	X	∂	X	∂
Menos de 1 año	s.d.		40,69	3,12	s.d.	
De 1 a 3 años	30,96	11,13	49,96	15,42	s.d	
De 3 a 6 años	40,49	20,44	60,98	12,16	s.d.	
De 6 a 9 años	51,99	15,19	62,28	9,79	40,73	13,20
Nacidos en Catalunya	46,39	17,83	s.d.		43,98	13,90

s.d.: sin datos. X: media; ∂: desviación típica.

La interacción entre las dos variables no es significativa (F=0'824; p=0'513).

TABLA XIV

Conocimiento de catalán oral y escrito, lengua inicial y tiempo de estancia en Catalunya. Alumnado de origen extranjero. Sexto de primaria. Curso 2006-2007

	Semítica		Románica		Nigerocongolesa	
	X	∂	X	∂	X	∂
Menos de 1 año	s.d.		48,09	10,06	s.d.	
De 1 a 3 años	55,56	30,17	46,03	11,17	36,57	4,68
De 3 a 6 años	38,01	11,95	58,43	12,56	s.d.	
De 6 a 9 años	62,26	12,88	55,22	9,50	41,15	8,56
Nacidos en Catalunya	49,91	16,64	60,95	9,09	50,22	10,22

s.d.: sin datos. X: media; ∂: desviación típica.

La interacción entre las dos variables es significativa (F=2'424; p=0'032).

Da la impresión que, excepto para el alumnado con una lengua semítica, el conocimiento de catalán oral y escrito aumenta con el tiempo de estancia en Catalunya. Sin embargo, los resultados se deben de tomar con cuidado ya que, al ser un número pequeño de sujetos, otras variables como el contexto sociolingüístico o los porcentajes de alumnado en el aula pueden influir en los resultados.

4. Conclusiones

El alumnado de origen extranjero sabe menos catalán y castellano, oral y escrito, que el alumnado de origen nacional. Además, sólo el alumnado de origen extranjero de lengua románica que lleva de seis a nueve años en Catalunya alcanza el nivel de conocimiento de la lengua escolar que tiene el alumnado de origen nacional castellanohablante y se queda lejos del conocimiento del alumnado de origen nacional bilingüe y catalanohablante.

El tiempo de estancia juega a favor del conocimiento de la lengua escolar entre el alumnado de origen extranjero que tiene una lengua inicial distante lingüísticamente del catalán y del castellano. Sin embargo, cuando la lengua es muy próxima los nacidos en Catalunya obtienen peores resultados.

Estos resultados tienen una gran relevancia para la práctica educativa. Primero, los datos muestran que el alumnado nacido en Catalunya que tiene una lengua propia distinta del catalán necesita apoyo lingüístico específico en el aula ordinaria para progresar en el conocimiento de la lengua escolar, de la misma manera que lo recibe el alumnado extranjero de incorporación tardía mediante las lenguas de acogida. Worswick (2001) realizó un estudio en el que comparó la competencia lingüística del alumnado de origen extranjero nacido en Canadá con el alumnado

de origen nacional y encontró que el primero tardaba un mínimo de seis años en equiparar su conocimiento lingüístico al del alumnado de origen nacional. Segundo, los datos obtenidos muestran una gran diversidad del alumnado respecto a su conocimiento de la lengua de la escuela. Así, en una misma aula, coexiste alumnado catalanohablante con un buen conocimiento de la lengua de la escuela junto con alumnado extranjero que acaba de llegar y que, por tanto, su conocimiento de la lengua escolar es muy limitado. Y, entre esos dos polos, de acuerdo con las puntuaciones que hemos mostrado, existen todas las situaciones posibles. Es decir, la competencia de lengua catalana del alumnado del aula es un amplio continuo con dos extremos, uno en el que la competencia es alta y otro en el que la competencia es muy baja. Por eso, una de las cuestiones centrales de la práctica educativa es cómo garantizar el desarrollo académico, cognitivo y personal de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela.

Vila, Siqués y Roig (2006) abordan esta última cuestión y argumentan que la clave para que todo el alumnado del aula progrese cognitiva y personalmente remite, primero, a una organización escolar que haga posible que el profesorado individualice su práctica educativa y promueva el trabajo cooperativo del alumnado y, segundo, a colocar la lengua oral en el "puesto de mando" de modo que, desde su uso, todo el alumnado pueda negociar permanentemente lo que se hace y se dice en el aula como la fuente que permite que el alumnado y el profesorado construyan sistemas de significados compartidos alrededor de los contenidos de enseñanza (Besalú y Vila, 2007).

En definitiva, la constatación de que el tiempo que tarda el alumnado de origen extranjero en "atrapar" lingüísticamente al alumnado de origen nacional es muy largo y que, además, hay factores como la lengua inicial del alumnado que todavía lo hace más largo, lleva implícita una nueva perspectiva sobre la práctica educativa en la que primer el desarrollo cognitivo, académico y personal de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela[6].

[6] Esta investigación ha sido subvencionada por una ayuda a la investigación del Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2005-08944-C02-01/EDUC

Bibliografía

Besalú, X. y Vila, I. (2007*). La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI*. Madrid: MEC/Catarata

Collier, V.P. (1987). "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". *TESOL Quarterly, 21*, 617-641.

Cummins, J. (1981a). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics, 1*, 132-149.

Cummins, J. (1981b). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En AA.VV. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: California State University.

Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.

Hakuta, K., Butler, Y.G. i Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Huguet, A. y Navarro, J.L. (2005). "Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración". En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Klesmer, H. (1994). "Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement". *English Quarterly*, 26(3), 8-11.

Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I y II.* Documento no publicado. La Bisbal d'Empordà.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Moreno, I. y García, E. (2006). "Immigració i estat de benestar: els serveis educatius a Catalunya". *Nota de economia, 85*, 117-128.

Oller, J. (2008a). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado extranjero de la educación primaria de Catalunya: factores explicativos. Comunicación al *Congreso de Psicología de la Educación*. Oviedo, abril.

Oller, J. (2008b). Acquisition of Catalan and Spanish in sixth grade immigrant students in Catalonia: some explanatory factors and linguistic interdependence relations. Comunicación al *10e Colloque du CEETUM.* Montreal (Canadá), marzo.

Ramírez, J.D. (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal, 16*, 1-62.

Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis and L. Teck (eds.) *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

Slobin, D.I. (2003). "Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity". En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (eds.). *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (pp. 157-191). Cambridge, MA: MIT Press.

Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Vila, I. (1987). "El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares". En A. Alvarez (ed.) *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica* (pp. 127-152). Madrid: Visor.

Vila, I., Oller, J. y Fresquet, M. (en prensa). "Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà al finalitzar l'educació infantil a Catalunya". *Caplletra*, 25.

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). Llengua, escola i immigració: Un debat obert. Barcelona: Graó.

Vila, I., Oller, J., Serra, J.M. y Monreal, P. (en prensa). "Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil*". Revista de Educación*, 346.

Vila, I., Aragonés, N., Palau, J., Siqués, C., Verdaguer, T. y Vilà, M. (2006). "Conclusions de la comissió Nova immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola : aspectes metodològics i organitzatius". En R. Torrent y J. Vallcorba (eds.) *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions* (pp. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (en prensa). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review, 47*.

Worswick, C. (2001). School Performance of the Children of Immigrants in Canada, 1994-98. *Research Paper, 178*. Statistics Canada, 11F0019MIE, noviembre.