

Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración¹

Ignasi VILA

Correspondencia:

Ignasi Vila Mendiburu

Universidad de Girona
Departamento de Psicología
Creu, 2

17071 Girona

E-mail:
e-mail: ignasi.vila@udg.es

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

RESUMEN

El artículo repasa algunos aspectos sobre la relación entre educación escolar e inmigración. Así, al inicio se analizan de manera descriptiva las características de la inmigración ligada a la sociedad de la información y sus repercusiones educativas. Igualmente, se repasan algunos trabajos sobre el rendimiento académico de la infancia y la adolescencia extranjera, y se enfatiza el factor lingüístico como una de las fuentes explicativas de dicho rendimiento. En este sentido, se muestran varias investigaciones dedicadas a conocer los factores que inciden en el aprendizaje por el alumnado extranjero de la lengua de la escuela y, finalmente, se ofrecen varios criterios para encarar con éxito la relación entre escolarización e inmigración.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Educación escolar, Adquisición de segundas lenguas, Bilingüismo.

On the relationship between school and immigration

ABSTRACT

The article reviews some aspects of the relationship between school education and immigration. First, we offer a descriptive analysis of the characteristics of immigration in its relation to the information society and its educational consequences. We then review previous work on foreign children and adolescents' academic achievement, placing special emphasis on the linguistic factor as an explanatory source for this achievement. We also present some research which aims at unveiling the factors which influence foreign students' learning of the school language. Finally, we offer several criteria to successfully face the relationship between schooling and immigration.

1. Esta investigación ha sido posible gracias a una subvención ARIE nº 2004ARIE00055 de la Generalitat de Catalunya y una DGCYT nº SEJ2005-08944-C02-01/EDUC del Ministerio de Educación y Ciencia.

KEYWORDS: Immigration, School education, Second language acquisition, Bilingualism.

Introducción

El número de criaturas y adolescentes extranjeros ha crecido espectacularmente en los últimos cinco años en los sistemas educativos de las diferentes comunidades del estado español. Dicho crecimiento responde a dos factores diferentes. Por una parte, el incremento de escolares que se incorporan a diferentes niveles de nuestro sistema educativo como resultado de los procesos de reagrupamiento familiar o, simplemente, de la llegada de nuevas familias a nuestro país que emigran desde sus países de origen y, por otra, el crecimiento del nacimiento de criaturas de madres extranjeras que han decidido fijar su residencia en el estado español.

Esta situación plantea retos educativos hasta ahora desconocidos. Así, la mezcla de lenguas, tradiciones, formas de vida, actitudes, etc., es una realidad que, hasta hace bien poco, estaba relativamente limitada en nuestro país. De hecho, y con grandes resistencias, en el ámbito del estado español, especialmente a través de la promulgación de la LOGSE, se había reconocido la pluralidad lingüística y cultural de España, lo cual se había reflejado en los diferentes sistemas educativos de las comunidades del estado. Sin embargo, la pluralidad actual tiene poco que ver con la pluralidad *histórica* de la que hablaba la LOGSE y continúa reconociendo la LOE. Por ejemplo, en estos momentos, en los sistemas educativos de la Comunidad de Madrid y de Cataluña existen decenas de miles de criaturas que tienen como lenguas propias una lengua diferente del castellano o, en el caso de Cataluña, del castellano y del catalán (BROEDER & MIJARES, 2003; NADAL, 2005). Además, no podemos olvidar que, en la actualidad, en la ciudad de Barcelona o en la de Madrid residen personas cuyo origen está en el 90% de los países del planeta (AJUNTAMENT DE BARCELONA, 2005; AYUNTAMIENTO DE MADRID, 2005).

Esta realidad no es nueva, sino que se viene produciendo, en algunas comunidades con más intensidad que en otras, desde hace ya aproximadamente veinte años y, por eso, comenzamos a disponer de datos sobre el efecto de la educación en las y los escolares extranjeros. De hecho, los datos que tenemos son decepcionantes y muestran que los resultados escolares de la infancia y la adolescencia extranjera son significativamente inferiores a los de sus pares autóctonos (FEU & BESALÚ, 2005; FULLANA, BESALÚ & VILÀ, 2003; MONTES, 2002; SIGUAN, 1998). Esta realidad nos equipara con algunos países occidentales como Bélgica y Holanda (HAMBYE & LUCCHINI, 2005) pero nos

aleja de otros, como Canadá o los países nórdicos² en los que, por ejemplo en Toronto, el porcentaje de escolares extranjeros es bastante más elevado que el de nuestro país.

En este artículo abordamos esta cuestión y discutimos algunas de las ideas que están detrás de las razones que se utilizan para explicar la existencia de dicho fracaso escolar. En concreto, discutimos hasta qué punto la variable sociocultural o el desconocimiento de la lengua son factores que, independientemente o de manera entrelazada, dan cuenta de dicho mayor fracaso escolar. Al inicio del artículo, ofrecemos los datos demográficos y educativos más significativos de la inmigración para analizar posteriormente algunos resultados educativos. En segundo lugar, revisamos las investigaciones más relevantes que explican el proceso de adquisición de la lengua de la escuela y sus implicaciones para comprender el objeto de nuestra discusión. Finalmente, en las conclusiones, proponemos varias ideas sobre cómo abordar, desde nuestro punto de vista, la política y la práctica educativa para atender la diversidad lingüística creciente en las aulas del sistema educativo español.

Algunos datos sobre el alumnado extranjero y sus familias en el estado español

El alumnado extranjero en el sistema educativo español

Se trata, según las cifras oficiales del curso 2004-2005, de 457.245 alumnos y alumnas extranjeras que se distribuyen en las distintas enseñanzas según la Tabla I.

TABLA 1. Distribución total y porcentual del alumnado extranjero según el nivel educativo. Curso 2004-2005.

	Total alumnado	Alumnado extranjero (1)	% Alumnado extranjero
Educación Infantil	1.425.593	83.353	5,85
Educación Primaria	2.469.616	199.418	8,07
Educación Especial	28.898	1.788	6,19
Educación Secundaria Obligatoria	1.855.726	124.320	6,70

2. Ver los informes PISA de la OECD.

Bachillerato	648.428	19.222	2,96
Formación Profesional	463.796	15.455	3,33
Garantía Social	45.120	3.609	8,00
Total	6.937.177	447.165	6,45

Fuente: CIDE (2005).

(1) El alumnado con doble nacionalidad no se contabiliza como alumnado extranjero.

En la Tabla II mostramos la distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas en la educación infantil y en la educación obligatoria el curso 2004-2005.

TABLA 2. Porcentaje de alumnado extranjero por comunidades autónomas en educación infantil, primaria y ESO. Curso 2004-2005.

	Educación Infantil	Educación Primaria	ESO
Melilla	3,49	5,87	5,2
Ceuta	1,55	1,38	0,95
La Rioja	10,63	12,18	9,03
País Vasco	2,68	4,06	3,67
Navarra (1)	8,6	11,08	8,27
Murcia	9,41	11,13	8,27
Madrid	8,76	13,32	11,74
Galicia (1)	1,66	2,40	2,13
Extremadura	2,06	2,06	1,60
Comunidad Valenciana	7,52	10,62	9,43
Cataluña	6,5	10,93	9,10
Castilla-La Mancha	5,9	6,2	5,11
Castilla y León	4,00	5,31	4,22
Cantabria	3,29	4,99	4,20
Canarias	6,16	8,39	7,84
Baleares	10,03	13,26	11,27
Asturias	2,69	3,64	3,29
Aragón	7,53	8,98	7,36

Andalucía	3,33	4,51	3,59
Total	5,9	8,07	6,7

Fuente: CIDE (2005).

(1) No se ha tenido en cuenta el alumnado extranjero escolarizado en el primer ciclo de la educación infantil.

Los datos de las Tablas I y II son engañosos en parte, ya que hay comunidades que no contabilizan el alumnado extranjero nacido en España y, además, el porcentaje de este colectivo en la educación infantil incluye también al alumnado de primer ciclo, lo cual induce a un cierto error ya que la asistencia del alumnado extranjero es sensiblemente más baja que la del alumnado autóctono (VILÀ, 2005). No obstante, ambas tablas reflejan el aumento de escolares extranjeros y las diferencias en su distribución. Así, hay comunidades en las que su presencia es muy importante, mientras que en otras es prácticamente testimonial. En general, la infancia y la adolescencia extranjera se concentran en el área mediterránea y en las comunidades de Madrid, Navarra, Canarias y La Rioja.

Inmigración y sociedad de la información

En general, el término *inmigrante* invoca determinadas características como pobreza, bajo nivel educativo, tradicionalismo, etc. Y, ciertamente, el estudio de las migraciones a lo largo del siglo XX abona una buena parte de esta imagen. Sin embargo, las migraciones en la sociedad de la información no tienen necesariamente las mismas características que las migraciones en la sociedad industrial. Así, estas últimas estaban directamente relacionadas con las necesidades económicas de las sociedades occidentales. El desarrollo y mantenimiento de la sociedad industrial requerían mano de obra y obligaban al trasvase de población del campo a la ciudad con un marcado carácter económico. Estas migraciones, a lo largo del siglo XX, se realizaron dentro de un mismo país y desde países poco industrializados a países con un potente desarrollo industrial.

En la sociedad de la información se mantienen algunas de estas características, pero se añaden otras nuevas. El desarrollo de la sociedad de la información ha agudizado las diferencias norte-sur o, en otras palabras, ha hecho más pobres a los países pobres y más ricos a los países ricos. Este fenómeno ha conllevado que, en países en vías de desarrollo, con una clase media-baja incipiente, se produzcan importantes fenómenos migratorios relacionados sólo en parte con motivaciones económicas. La *nueva* migración reposa en parte en *proyectos de vida* que no pueden realizar en sus países de origen y buscan realizar en las sociedades más

desarrolladas económicamente. En este sentido, una gran parte de las personas que proceden de la nueva migración se diferencian poco de las personas autóctonas de los países de acogida. Así, comparten ideas, creencias, valores y expectativas relativamente semejantes, independientemente de las diferencias lingüísticas, étnicas o religiosas con las personas autóctonas de los países de acogida³. En general, una buena parte de las personas de la nueva inmigración proceden de las clases medias de los países en vías desarrollo y, por tanto, son personas con formación que buscan para ellas y para sus criaturas un futuro mejor que el que subjetivamente perciben en su país.

Un dato relevante sobre esta cuestión se refiere al nivel educativo de las personas inmigrantes. Así, numerosos estudios manifiestan que, en los últimos años, el nivel educativo de las personas inmigrantes es más alto que el de las personas autóctonas del estado español (AJUNTAMENT DE BARCELONA, 2005; ANGULO, 2003; CITE-CC.OO., 2005; GARCÍA NIETO, 2004; IZQUIERDO, 2002). Pero, probablemente, el trabajo más documentado sobre esta cuestión es el que han realizado los profesores Serrano y Pastor, del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, sobre el capital humano en España, a partir de los datos de los padrones municipales del año 2001 (SERRANO & PASTOR, 2005).

La Tabla III muestra la relación entre los años medios de estudio de la población extranjera y de la población autóctona en el conjunto del estado español y por comunidades.

TABLA 3. Relación entre el capital humano *per cápita* total y el de los inmigrantes extranjeros. Comunidades autónomas 2001. Años medios de estudio.

	Capital humano <i>per cápita</i> de los inmigrantes extranjeros	Capital humano <i>per cápita</i> del total de la población
País Vasco	9,24	8,70
Madrid	9,33	8,60
Navarra	8,45	8,48
Cantabria	9,47	8,23
La Rioja	8,19	8,08
Asturias	9,50	8,07
Aragón	8,42	7,97
Cataluña	8,49	7,83

3. Evidentemente, entre las personas autóctonas, al igual que entre las personas inmigrantes, existe una gran diversidad sobre estas cuestiones.

Castilla y León	8,71	7,80
ESPAÑA	8,75	7,60
Baleares	8,84	7,56
Comunidad Valenciana	8,70	7,43
Galicia	9,17	7,28
Canarias	9,21	7,27
Murcia	7,18	7,01
Andalucía	8,76	6,85
Castilla-La Mancha	7,83	6,48
Extremadura	6,71	6,46

Fuente: INE, Bancaja & IVIE (2005) (reproducido de Bancaja, 2005).

“Los extranjeros que residen en España tienen de media 8,75 años de estudios, es decir, 1,15 más que el conjunto de la población residente en el país. Los inmigrantes extranjeros poseen una mayor cualificación en todas las comunidades autónomas, excepto en Navarra” (BANCAJA, 2005, 3). Es decir, a diferencia de lo que habitualmente se cree, los municipios españoles han mejorado los niveles educativos de su población gracias a la llegada de personas inmigrantes.

Sin embargo, la distribución del capital humano de la población extranjera según los municipios no es homogénea. Así, en los municipios entre 0 y 25 habitantes por Km², los años medios de estudios de los inmigrantes en relación al total de residentes (total residentes=100) varían entre 116,1 y 121,7, mientras que en los municipios entre 5.000 y 20.000 habitantes por Km² varían entre 94,6 y 97,8. Es decir, un nivel educativo más bajo que el de la población autóctona.

De la misma forma, si analizamos el nivel educativo de la población extranjera según su país de origen también encontramos diferencias importantes. La Tabla IV muestra el nivel educativo de las comunidades extranjeras más importantes de la ciudad de Barcelona en enero de 2005.

TABLA 4. Nivel de estudios de los colectivos no comunitarios más numerosos de la ciudad de Barcelona en enero de 2005.

	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios
Ecuador	59,6	27,0	11,5
Perú	42,0	29,6	26,6

Marruecos	79,5	12,8	6,7
Colombia	35,9	32,7	29,9
Argentina	38,2	34,0	26,5
Pakistán	88,2	5,8	5,5
China	75,1	15,3	7,9
Bolivia	54,0	29,8	15,3
Rep. Dominicana	62,0	24,3	11,3
Filipinas	61,6	20,2	16,7

Fuente: Ajuntament de Barcelona (2005).

Igualmente, Angulo (2003) en su informe La población extranjera en España, en el que se utilizaban datos del Censo de 2001 y de la Encuesta de Población Activa del mismo año, afirma en relación con el nivel educativo de la población extranjera lo siguiente:

“En primer lugar, lo que más sorprende del análisis de las cifras [...] es que, según el censo, tan sólo el 3'2% de los extranjeros de 16 y más años que viven en viviendas familiares se declara analfabeto. Según la Encuesta de Población Activa (EPA), entre los ciudadanos de la Unión Europea apenas uno de cada cien se considera analfabeto y sólo entre los ciudadanos provenientes de lo que la EPA denomina Resto del mundo y apátridas, es decir, fundamentalmente África y Asia, se obtiene un porcentaje de población analfabeta significativo” (ANGULO 2003, 17).

Y el informe continúa:

“Por otra parte, también sorprende el elevado porcentaje de extranjeros con titulación académica universitaria. Más del 14% de los extranjeros tienen estudios de tercer grado, según el censo. Ni siquiera la población autóctona española puede presumir de semejantes cifras. Según la EPA, sólo los ciudadanos del denominado Resto del mundo son los que presentan más carencia de población universitaria. Otro 54% de estos ciudadanos extranjeros tienen terminados sus estudios de segundo grado. Los españoles tampoco llegan a esta barrera” (ANGULO 2003, 17).

Es decir, los diferentes trabajos sobre el nivel educativo de la población extranjera en España afirman que, globalmente, es más alto que el de la población autóctona, pero que los grupos provenientes de África y Asia tienen un nivel educativo más bajo. Igualmente, los diferentes datos muestran que no existe una correlación

entre el nivel educativo de la población extranjera y su ocupación profesional. En concreto, y como señala Peñalva (2003), en un trabajo realizado en la Comunidad de Navarra, no existe relación entre el nivel educativo de las personas extranjeras y sus lugares de trabajo. Así, un técnico de aviación civil trabaja como niño o profesores trabajan en la construcción, en un horno de pan o de barrenderos. Este fenómeno no es único en el estado español, sino que en todos los países europeos se encuentra una tendencia similar. En concreto, si nos fijamos en la Europa del norte, que recibe una inmigración de elevado nivel educativo y previamente seleccionada, encontramos que, por ejemplo, en Dinamarca sólo un 1% de las personas extranjeras con elevada titulación educativa (universidad y master) ocupan puestos de dirección, frente a un 6% de las personas danesas con la misma titulación y, respecto a las personas asalariadas de alto nivel, las cifras son de un 33% frente a un 50% (INTERNACIONAL CENTRE FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT, 2003). En Finlandia, los resultados son semejantes y, en Suecia, existen estudios (JONSSON, 2002) que muestran que las personas extranjeras, independientemente de su titulación, obtienen trabajos de peor calidad y menos remunerados que las personas de origen extranjero, nacidas en Suecia, con la misma titulación.

Nivel educativo de las familias y resultados escolares

La investigación educativa ha utilizado el nivel socioprofesional de las familias como una medida de su nivel sociocultural. Sin embargo, dadas las nuevas condiciones de la inmigración, dicha medida no es adecuada y debe de ser sustituida por el nivel educativo de las familias (THOMAS & COLLIER, 1997; VILA, 2005). Desgraciadamente, existen pocos estudios en el estado español que controlen ambas variables, si bien algunos existen (APARICIO Y VEREDAS, 2003; FULLANA, BESALÚ Y VILÀ, 2003; VILA Y SIQUÉS, 2006).

Aparicio y Veredas (2003) estudian, a lo largo del curso 2001-2002, en una red de 20 escuelas andaluzas de educación infantil, primaria y secundaria de las provincias de Almería, Málaga y Sevilla que tienen población extranjera que oscila entre el 3% y el 40% del alumnado, el nivel educativo de las familias así como los resultados escolares de sus criaturas. La Tabla V muestra el nivel educativo de las familias del alumnado de dichos centros.

TABLA 5. Nivel educativo de las familias. Curso 2001-2002.

	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios universitarios	No sabe
Marroquíes	41,18%	41,18%	5,88%	0%	11,76%
Subsaharianos	42,86%	42,86%		14,29%	0%
Ecuatorianos	26,67%	46,67%	6,67%	0%	20%
Colombianos	21,43%	50%	7,14%	0%	21,43%
Argentinos	7,14%	14,29%	50%	7,14%	21,43%
Otros latinoamericanos	10%	60%	10%	0%	20%
Chinos*	0%	50%	25%	0%	25%
Ingleses	0%	0%	60%	40%	0%
Alemanes	0%	0%	60%	40%	0%
Otros europeos UE	0%	0%	66,67%	22,22%	11,11%
Europeos del este	0%	36,36%	36,36%	18,18%	9,09%
Españoles	6,25%	68,75%	18,75%	6,25%	0%

*Los datos son poco representativos porque su número es muy pequeño.

Fuente: Aparicio & Veredas (2003).

La distribución del nivel de estudios de las familias es muy heterogénea. Las personas extranjeras que proceden de África, Ecuador y Colombia tienen un nivel de estudios más bajo que las personas autóctonas, mientras que las que proceden de la Unión Europea, de los países del este y de Argentina lo tienen más alto.

De acuerdo con la hipótesis sobre los condicionantes sociales y económicos y el éxito o el fracaso escolar, las criaturas extranjeras cuyas familias proceden de la Unión Europea o de los países del este tendrán resultados mejores o semejantes a los del alumnado autóctono, mientras que las criaturas africanas y una parte de las criaturas hispanas tendrán resultados peores que el alumnado autóctono. Las Tablas VI y VII muestran el rendimiento en lengua y en matemáticas de este alumnado.

TABLA 6. Nivel de lengua española del alumnado extranjero y autóctono. Curso 2001-2002.

	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del este	Español
Muy adelantado			5,88%				4,55%

Adecuado para su edad	15,79%	33,33%	47,06%	33,33%	28,57%	25,00%	59,09%
Insuficiente para su nivel	31,58%	16,67%	41,18%	33,33%	21,43%	31,25%	36,36%
Muy retrasado	52,63%	50%	11,76%	33,33%	50,00%	43,75%	0,00%

Fuente: Aparicio & Veredas (2003).

TABLA 7. Nivel de matemáticas del alumnado extranjero y autóctono. Curso 2001-2002.

NIVEL EN MATEMÁTICAS	Marroquí	Subsahariano	Latino	Chino	Europeo de la UE	Europeo del este	Español
Muy adelantado	4,55%	0,00%	0,00%	25%	13,33%	38,89%	4,76%
Adecuado para su edad	22,73%	11,11%	50,00%	50%	53,33%	44,44%	52,38%
Insuficiente para su nivel	45,45%	55,56%	45,00%	25%	20,00%	16,67%	38,10%
Muy retrasado	27,27%	33,33%	5,00%	0,00%	13,33%	0,00%	4,76%

Fuente: Aparicio & Veredas (2003).

Las predicciones de la hipótesis del *déficit cultural* se cumplen en parte. En el caso de las criaturas africanas sus resultados son claramente inferiores en lengua y matemáticas a los del alumnado autóctono. Estos resultados coinciden con los trabajos de Fullana, Besalú & Vilà (2003) y Vila & Siqués (2006). A la inversa, los resultados en matemáticas del alumnado de la Unión Europea son algo mejores que los del alumnado autóctono, mientras que los del alumnado de los países del este son claramente mejores que los de los españoles. Sin embargo, ello no ocurre en lengua española. Y, en relación con los hispanos, los resultados en matemáticas son semejantes a los del alumnado autóctono y peores en lengua española.

Inmigración y conocimiento de la lengua de la escuela

En los últimos treinta años se han realizado un gran número de investigaciones sobre los procesos psicológicos implicados en la adquisición de la lengua de la escuela de las y los escolares con una lengua propia distinta de la escolar. Dichas investigaciones remiten fundamentalmente a dos grupos de trabajos. Por una parte, al proceso de adquisición de la lengua de la escuela en los programas de inmersión lingüística (ARNAU & SERRA, 1992; BEL, 1989; BEL, SERRA & VILA, 1994; GENESEE, 1984; MCLAUGHLIN, 1985; SERRA, 1997) y, por la otra, a los

procesos implicados en la adquisición de la lengua de la escuela de las criaturas extranjeras según el momento de llegada al país de acogida, su escolarización previa, la adecuación de la práctica educativa y el contexto escolar a la diversidad lingüística y cultural del alumnado y la edad (COLLIER, 1987; CUMMINS, 1981; GANDARA, 1999; HAKUTA ET. AL., 2000; HUGUET & NAVARRO, 2005; KLESMER, 1994; MARUNY & MOLINA, 2000; NAVARRO & HUGUET, 2005; RAMÍREZ, 1992; SHOHAMY, 1999; SERRA & VILA, 2005; THOMAS & COLLIER, 1997; VILA & SIQUÉS, 2006).

La siguiente cita de Jim Cummins (2001) resume adecuadamente los resultados de estas investigaciones:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (CUMMINS, 2001:50).

En concreto, hay tres estudios (BEL, SERRA & VILA, 1994; NAVARRO & HUGUET, 2005; THOMAS & COLLIER, 1997) que merecen que nos extendamos en su explicación, ya que aportan datos de gran interés para nuestra discusión.

Thomas y Collier (1997) resumen los resultados de un trabajo de investigación realizado entre 1982 y 1996 en cinco sistemas escolares de Estados Unidos en los que coexistían diferentes programas, desde la enseñanza únicamente en inglés hasta programas bilingües, que agrupaban alrededor de 700.000 estudiantes de lengua minoritaria. Las evaluaciones se realizaban longitudinalmente (por ejemplo, 42.317 escolares evaluados a lo largo de 4 o más años) y transversalmente. El número de lenguas presentes era 150 y la lengua mayoritaria era el español (63%). Los datos incluyen todos los tipos posibles de *extranjería*: nuevos inmigrantes, bien de incorporación tardía, bien nacidos en USA; grupos de refugiados políticos de distintas partes del mundo; alumnado de segunda y tercera generación que mantiene la lengua familiar en el hogar, etc.

En forma resumida, sus resultados muestran que el alumnado inmigrante escolarizado únicamente en la segunda lengua (inglés), que llegaba a los Estados Unidos en edades entre 8 y 11 años y que habían estado previamente escolarizados al menos entre 2 y 5 años en su lengua familiar, tardaba entre 5 y 7 años en equipararse en conocimiento de la lengua de la escuela a sus pares

nativos. El alumnado que llegaba antes de los 8 años requería entre 7 y 10 años o más en realizar dicha equiparación, y el que llegaba después de los 12 años con una buena escolarización en su lengua familiar no llegaba nunca a atrapar a sus pares ingleses nativos⁴.

A la vez, el autor y la autora afirman que los factores más importantes que predicen el éxito académico de estos y estas escolares son la escolarización previa en su lengua familiar y la asistencia a programas escolares en los que una parte de la enseñanza se realiza en la lengua familiar del alumnado. A estos factores, en dos distritos escolares de los cinco estudiados, se añade el nivel educativo de las familias.

Hakuta, Butler & Witt (2000), tras analizar este estudio, los suyos propios y los de otros autores, afirman lo siguiente:

“Los datos sugerirían que las políticas que asumen la adquisición rápida del inglés –el caso extremo es la proposición 227⁵ que explícitamente afirma la necesidad de “proteger de la inmersión en inglés durante un periodo temporalmente transitorio que normalmente no exceda de un año”– son de una falta de realismo sorprendente. Una política mucho más sensible sería aquella que desechara el espectro total de los grados elementales como el ámbito en el que se conseguiría adquisición del inglés, y que planificara un currículum balanceado que prestara atención no únicamente al inglés, sino al conjunto de necesidades académicas de los estudiantes” (HAKUTA, BUTLER & WITT, 2000, 13-14).

Es decir, estos autores critican abiertamente las políticas educativas según las cuales el alumnado extranjero debe escolarizarse en unas aulas especiales para aprender la lengua de la escuela antes de incorporarse al aula ordinaria. Esta concepción tiene importantes problemas en relación con la política educativa para la infancia y la adolescencia extranjera (CARBONELL, 2004; VILA, 2006), pero, además, tiene un problema práctico de gran importancia: en un año, el alumnado

4. Thomas y Collier (1997) explican que “la razón principal sobre por qué tardan tanto tiempo los aprendices de lengua inglesa en alcanzar las puntuaciones en las pruebas sobre lengua inglesa es que los hablantes nativos del inglés no se quedan quietos y esperan a los aprendices de lengua inglesa que les alcancen. Los hablantes nativos del inglés se desarrollan cognitivamente y académicamente cada año que pasan en la escuela y, a la vez, continúan adquiriendo su L1 en un entorno de aprendizaje que es favorable a la instrucción en inglés. Las pruebas escolares reflejan que el consiguiente desarrollo lingüístico, cognitivo y académico ocurre en un entorno de aprendizaje que favorece la lengua inglesa” (THOMAS & COLLIER, 1997:40).

5. En esta proposición se defiende que el alumnado inmigrante de lengua no inglesa permanezca durante un año en un aula-puente para aprender inglés.

inmigrante mejor preparado para adquirir la lengua de la escuela sólo es capaz de desarrollar algunas habilidades conversacionales relacionadas con el uso contextualizado de la lengua escolar, pero continúa teniendo grandes problemas para utilizar las habilidades lingüístico-cognitivas implicadas en el uso de la lengua escolar en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, esta política, desde una perspectiva pragmática –que el alumnado extranjero desarrolle la lengua de la escuela– es de una falta de *realismo sorprendente*⁶.

Los estudios de Bel, Serra & Vila (1994) y Navarro & Huguet (2005), el primero en el ámbito de la inmersión lingüística y el segundo en el del alumnado extranjero, aportan nuevos datos a nuestra discusión.

Bel, Serra & Vila (1994) analizan el conocimiento de catalán y castellano, en 1990, en una muestra representativa de sexto, séptimo y octavo de EGB de Cataluña. Sus resultados muestran que el alumnado de inmersión lingüística –en aquel año sólo llegaba hasta sexto de EGB– sabía, como era de esperar, menos lengua catalana que sus pares de lengua familiar catalana escolarizados en catalán. Pero lo relevante de este estudio se refiere a la relación entre nivel sociocultural de las familias (medido a través del nivel socioprofesional y el nivel de estudios) y el conocimiento de la lengua de la escuela (la lengua catalana). Las Tablas VIII y IX muestran los resultados. La primera se refiere al conocimiento de catalán escrito y la segunda a conocimiento de catalán escrito y oral.

6. La sustitución de la política de *aulas-puente* por la de *aulas de acogida* responde a dos criterios diferentes. Por una parte, su inadecuación temporal para aprender la lengua de la escuela y, por la otra, su inadecuación respecto a los procesos implicados en la adquisición del lenguaje. Así, no se aprende el lenguaje para integrarse, sino que el aprendizaje de la nueva lengua es el resultado de la propia integración. Por eso, de lo que se trata es de primar las relaciones de acogida con todo el alumnado y el profesorado en el aula ordinaria y ofrecer ayudas organizativas en el propio centro escolar –aulas de acogida– para favorecer la integración escolar.

TABLA 8. Comparación entre el alumnado de sexto de EGB de inmersión lingüística y el alumnado catalanohablante escolarizado en catalán sobre competencia en lengua catalana escrita, según el nivel sociocultural de las familias. Curso 1989-1990.

Nivel Sociocultural	PG1					
	Alto		Medio		Bajo	
	X	S	X	S	X	S
Alumnado de inmersión lingüística	57'52	16'98	56'26	14'02	54'46	15'94
Alumnado de lengua catalana escolarizado en catalán	68'28	13'47	68'87	12'22	67'12	12'69

X= mediana; S= desviación estándar.

Font: Bel, Serra & Vila (1994).

TABLA 9. Comparación entre el alumnado de sexto de EGB de inmersión lingüística y el alumnado catalanohablante escolarizado en catalán sobre competencia en lengua catalana escrita y oral, según el nivel sociocultural de las familias. Curso 1989-1990.

Nivel Sociocultural	PG2					
	Alto		Medio		Bajo	
	X	S	X	S	X	S
Alumnado de inmersión lingüística	60'30	8'90	63'07	13'65	60'13	15'51
Alumnado de lengua catalana escolarizado en catalán	77'39	8'02	75'30	10'68	s.d.	s.d.

X= mediana; S= desviación estándar.

Fuente: Bel, Serra & Vila (1994).

Los datos muestran que, independientemente del nivel sociocultural de las familias, el alumnado de inmersión lingüística tiene un conocimiento significativamente más limitado de la lengua de la escuela.

El trabajo de Navarro & Huguet (2005) abunda en los mismos resultados. Así, tras analizar la competencia en español del alumnado extranjero de la provincia de Huesca escolarizado en primero de ESO, sus resultados muestran que el alumnado hispano tarda seis años en equipararse a sus pares españoles autóctonos y, además, las diferencias de conocimiento de la lengua de la escuela entre el

alumnado extranjero y el alumnado autóctono se mantienen independientemente del nivel sociocultural de las familias.

Conclusiones

Los datos que presentamos muestran que, si bien el nivel educativo de las familias incide en los resultados escolares de la infancia y la adolescencia extranjera, también influye en grado sumo la falta de conocimiento de la lengua de la escuela. Y, en el futuro, el número de criaturas con una lengua familiar distinta a la escolar será cada vez mayor en el conjunto del estado español y, en aquellas comunidades que organizan su sistema educativo de manera bilingüe para posibilitar el conocimiento del español y de la lengua oficial de la comunidad, la existencia de programas de cambio de lengua del hogar a la escuela para esta parte del alumnado será la norma.

Por eso, independientemente del nivel sociocultural de las familias del alumnado extranjero, hacen falta orientaciones claras para atender el desarrollo lingüístico de este alumnado. Estas orientaciones tienen que abordar, a nuestro entender, las siguientes cuestiones:

1. La administración y el profesorado tienen que entender que el lenguaje es, fundamentalmente, un instrumento para hacer cosas, bien con los demás, bien con uno mismo y, por tanto, sólo se puede incorporar –y, en consecuencia, aprender– si quien no lo conoce desea hacer cosas con las personas que ya lo conocen. Es decir, como señala Carbonell (2004), el aprendizaje de la lengua del país de acogida no es la puerta de la integración. Al contrario, en la medida en que existe una política de integración y prima la igualdad en las relaciones con las personas autóctonas, las personas extranjeras incorporan la lengua del país de acogida para hacer cosas juntos.

Y, actualmente, la primacía de una política de integración sobre una política de aprendizaje de la lengua de la escuela implica, como mínimo, dos cosas. En primer lugar, la desaparición de las *concentraciones escolares artificiales*, es decir, la desaparición de las concentraciones de alumnado extranjero en determinadas escuelas, de modo que su porcentaje es mucho más elevado que el que tiene en los territorios en que se ubican estas escuelas. Ello implica una política educativa que distribuya equitativamente a todo el alumnado –autóctono y extranjero– entre las escuelas subvencionadas con fondos públicos de un territorio (CARBONELL, 2004; CARBONELL, SIMÓ & TORT, 2002; VILA, 2002). Y, en segundo lugar, la renuncia a cualquier política

educativa que implique la segregación escolar del alumnado extranjero respecto al alumnado autóctono como, por ejemplo, las *aulas-puente* para que supuestamente aprendan la lengua de la escuela.

2. El desarrollo de una práctica educativa que multiplique los apoyos lingüísticos del alumnado, tanto para poder abordar la negociación de los significados implicados en lo que se dice y se hace en el aula como para promover el conocimiento de la lengua de la escuela. En otras palabras, ello significa vertebrar la práctica educativa a partir de la diversidad real que existe en el aula respecto al conocimiento de la lengua de la escuela y, por tanto, modificar la actividad unidireccional del profesorado con todo el alumnado (es decir, con el grupo-clase) en una doble perspectiva. Por una parte, un trabajo más individualizado del profesorado con el alumnado y, por la otra, la implantación de diversas maneras de trabajo cooperativo entre el alumnado. Así, las ayudas lingüísticas que recibe el alumnado son muchas más y, además, las que recibe están ajustadas a su conocimiento de la lengua de la escuela.
3. La modificación de la estructura organizativa clásica por otra que permita una práctica educativa en el sentido que he propuesto. Ello significa, en parte, mayores recursos humanos, pero también una manera distinta de utilizar los que ya existen. Así, en Cataluña hay escuelas de primaria de dos líneas que, conjuntamente con las personas especialistas, de dos grupos hacen tres, o en algunos institutos de enseñanza secundaria, en determinadas asignaturas – principalmente las llamadas instrumentales– de dos grupos se hacen también tres, o una parte del profesorado de las aulas de acogida de Cataluña, dado que la mayoría del alumnado de incorporación tardía sólo asiste entre cinco y diez horas a la semana, dedica una parte de su docencia al trabajo de apoyo lingüístico en el aula ordinaria en los cursos más elevados y en las asignaturas con una mayor implicación lingüística, o, también, el profesorado de secundaria que tiene guardia acude al aula de acogida como forma de apoyo al trabajo que allí se realiza, además de aprender técnicas y recursos para el tratamiento de la diversidad lingüística en el aula ordinaria.
4. La modificación del escenario sociocultural en que transcurre la práctica educativa. Así, los centros escolares deben modificar su perspectiva cultural y lingüística de manera que el alumnado extranjero encuentre sentido a lo que allí se propone y se hace. Y la mejor forma para conseguirlo consiste en acoger, tratar y promocionar aquello que este alumnado lleva a la escuela. Entre otras cosas, su lengua. La lengua familiar del alumnado tiene que estar presente, de una u otra manera, en las actividades de enseñanza y

aprendizaje del alumnado extranjero. Ciertamente, por razones obvias, no lo puede estar como lengua de enseñanza, pero puede estar de otras muchas maneras (VILA, 2000). Una de ellas de forma simbólica, a través de su presencia, por ejemplo, en murales o en la decoración escolar. Otra, de manera activa a partir de la participación de las familias en el propio contexto escolar. Por ejemplo, en el parvulario y en el ciclo inicial de la enseñanza primaria, mediante el *libro viajero* que va de la escuela a casa y viceversa, en el que cada contexto emplea al escribir su propia lengua. Y muchas más que están ampliamente documentadas (VILA, SIQUÉS & SERRA, 2006).

La mejora de la organización escolar y de la práctica educativa para promover capacidades lingüísticas desde la lengua de la escuela no resuelve todos los problemas escolares de la infancia y la adolescencia extranjera. Pero, ciertamente, ayudaría a ello.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (2005). *La població estrangera a Barcelon, gener 2005*. Barcelona: Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona.
- APARICIO, R. & VEREDAS, S. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- ARNAU, J. & SERRA, J. M. (1992). "Un model d'anàlisi per a l'avaluació de la competencia oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió". En AA.VV., *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, 145-156.
- AYUNTAMIENTO DE MADRID (2005). *Madrid Datos. Población extranjera en la ciudad de Madrid, enero 2005*. Madrid: Dirección General de Estadística del Ayuntamiento de Madrid.
- BANCAJA (2005). "Migraciones, capital humano y características de los municipios". *Capital Humano*, 59.
- BEL, A. (1989). "La competencia lingüística de los alumnos de inmersión". En AA.VV., *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1994). "Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990". En M. SIGUAN (ed.), *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori, 229-252.

- BROEDER, P. & MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CARBONELL, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner.
- CARBONELL, J., SIMÓ, N. & TORT, A. (2002). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Vic: EUMO.
- CIDE (2005). "El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)". *Boletín CIDE de temas educativos*, 14.
- CITE-CC.OO. (2005). *Memòria del Centre d'Informació de Treballadors Estrangers (CITE-CC.OO.) any 2004*. Barcelona: Comissió Obrera Nacional de Catalunya.
- COLLIER, V. P. (1987). "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- CUMMINS, J. (1981). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- CUMMINS, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- FEU, J. & BESALÚ, X. (2005). *Pobresa, marginació i exclusió social a Palafrugell i a Mont-Ras*. Documento no publicado. Palafrugell: Càritas Parroquial de Palafrugell.
- FULLANA, J., BESALÚ, X. & VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Bárbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- GARCÍA-NIETO, A. (2004). *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- GENESEE, F. (1984). "French Immersion Programs". En S. SHAPSON Y V. D'OYLEY (eds.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 33-54.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G. & WITT, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- HAMBYE, PH. & LUCCHINI, S. (2005). "Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique". *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, primavera-estiu. Revista electrònica [en línia], http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/hambye1_3.htm

- HUGUET, A. & NAVARRO, J. L. (2005). "Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori, 53-74.
- INTERNATIONAL CENTRE FOR MIGRATION POLICY DEVELOPMENT (2003). *Migrants, Minority and Employment: Exclusion, Discrimination and Anti-Discrimination in 15 Members States of The European Union*. Bruselas: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
- IZQUIERDO, A. (2002). "La educación errante". En AA.VV., *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- JONSSON, J. O. (2002). *The educational and labour market attainment in Sweden of immigrants*. Comunicación a la RC28 conference on social stratification and mobility. Oxford (Nuffield College), 10-13 de abril.
- KLESMER, H. (1994). "Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement". *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- MARUNY, L. & MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicación al Seminari Interculturalitat, Educació i Llengües. Girona: Comissions Obreres.
- MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MONTES, R. (2002). "La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia". En AA.VV., *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia, 15-27
- NADAL, J. M. (2005). *La llengua sobre el paper*. Girona: CCG Edicions
- 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.
- PEÑALVA, A. (2003). *La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pública de Navarra.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- SERRA, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

- SERRA, J. M. & VILA, I. (2005). "Lenguas, escuela e inmigración en Cataluña". En D. LASAGABASTER & J. M. SIERRA (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori, 75-89
- SERRANO, L. & PASTOR, J. M. (2005). *La geografía del capital humano en España: Niveles educativos de los municipios*. Valencia: Bancaja.
- SHOHAMY, E. (1999). *Unity and Diversity in Language Policy*. Comunicación a la AILA Conference. Tokio, agosto.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VILA, I. (2000). "Inmigración, educación y lengua propia". En AA.VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa: Barcelona, 145-166.
- VILA, I. (2002). "Reflexiones sobre la interculturalidad". *Mugak*, 21, 7-15.
- VILA, I. (2005). "¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua?" *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- VILA, I. (2006). "Al voltant d'algunes relacions entre escola i immigració". En AA.VV., *Ciutadania i immigració*. Barcelona: Fundació Pere Ardiaca (en prensa).
- VILA, I. & SIQUÉS, C. (2006). "Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38 (en prensa).
- VILA, I., SIQUÉS, C. & SERRA, T. (2006). *Immigració i escola. El tractament de la diversitat lingüística als centres escolars*. Barcelona: Graó (en prensa).