



## Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de cataluña<sup>iii</sup>

**Mònica Querol**

Universitat de Lleida

**Àngel Huguet**

Universitat de Lleida

[ahuguet@uoc.edu](mailto:ahuguet@uoc.edu)

Dada la organización bilingüe del sistema educativo catalán, el aprendizaje de al menos una segunda lengua se convierte en un elemento indispensable para el alumnado inmigrante escolarizado en nuestros centros educativos. En este sentido, diversos autores han demostrado la estrecha relación existente entre las actitudes lingüísticas desarrolladas y el nivel de competencia que finalmente se adquiere en una determinada lengua.

A partir de ello, el estudio persigue un triple objetivo: (i) analizar el conocimiento lingüístico (catalán y castellano) del alumnado autóctono y de origen inmigrante, (ii) describir sus actitudes lingüísticas y, (iii) establecer las relaciones existentes entre ambos factores.

La muestra utilizada está formada por 121 escolares (93 autóctonos y 28 inmigrantes) que cursan su enseñanza obligatoria en un Instituto de Educación Secundaria ubicado en una de las localidades con mayor porcentaje de inmigración de Cataluña: Guissona (Lleida).

Especialmente interesantes son los resultados obtenidos al realizar un contraste entre niveles de competencia (en catalán y castellano) y actitudes lingüísticas, diferenciando la población de origen inmigrante y la autóctona. Mientras en el primer caso se observa una relación lineal positiva tanto para el catalán como para el castellano, no sucede lo mismo con los autóctonos en relación al castellano

### LINGUISTIC KNOWLEDGE AND LINGUISTIC ATTITUDES. A STUDY ABOUT THEIR RELATIONSHIP IN THE CASE OF IMMIGRANT STUDENTS IN CATALONIA

Considering that the Catalan educational system is bilingual, learning at least a second language becomes necessary for immigrant children enrolled in schools in Catalonia. This being the case, several authors have reported the close relationship between language attitudes and the level of competence eventually achieved in a particular language. The study reported here has three aims: (i) to analyze the linguistic knowledge (Catalan and Castilian) of local and immigrant students, (ii) to describe their language attitudes, and (iii) to establish the relationship between the two factors.

Participants were 121 students (93 local and 28 immigrants) who attend a Secondary School located in one of the towns with the highest percentage of immigration in Catalonia: Guissona (Lleida). The results relating the levels of competence (in Catalan and Castilian) and attitudes towards the languages comparing immigrant and local students are particularly interesting. In the case of immigrants a positive linear relationship was observed both for Catalan and Castilian but this is not the case regarding Castilian in the case of local students.



## 1 Introducción

Hoy en día la inmigración es considerada un fenómeno de alcance mundial, y de un modo u otro todos los países se encuentran implicados. En el caso del Estado

---

Querol, M. y Huguet, A. (2010) "Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de cataluña" en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3 pp. 61-79

Español, cabe remarcar que se ha convertido desde el año 2000 en uno de los principales países receptores de población extranjera de la Unión Europea, siendo características definitorias de este proceso su rapidez e intensidad (Eurostat, 2009).

Por otro lado, el asentamiento de los recién llegados no ha sido homogéneo en las diferentes Comunidades que conforman el Estado. Así, mientras las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana, Madrid, la Región de Murcia o Cataluña acogen porcentajes de inmigrantes por encima del 15% de su población, el País Vasco, Galicia, Asturias y Extremadura se sitúan por debajo del 6% (Instituto Nacional de Estadística, 2009).

Más concretamente, Cataluña es la Comunidad que, en cifras absolutas, concentra el mayor número de inmigrantes (1.184.192), representando el 15,9% de su población (7.467.423). Evidentemente, esta circunstancia se ha traducido en las escuelas, y el volumen de alumnado extranjero ha experimentado un significativo incremento. Así, según el Departament d'Educació (2008), mientras en el curso 2000/2001 tan solo representaban un 2,5% del total de escolares (23.778 en cifras absolutas), el pasado curso 2008/2009 se alcanzó el 13,7% (151.136). Es decir, en la actualidad, uno de cada siete de los escolares catalanes es de origen inmigrante. A pesar de esto, por primera vez en los últimos diez años, en el presente curso 2009/2010 se prevé la estabilización de este colectivo en torno a 152.000 individuos, como consecuencia del mal momento económico que atravesamos (Departament d'Educació, 2009).

Con la llegada de este nuevo alumnado las características de las aulas se han visto modificadas, aumentando no sólo la diversidad de procedencias, sino también las culturas y lenguas presentes. Este hecho nos lleva a considerar que la pluralidad actual tiene poco que ver con la pluralidad histórica de la que hablaba la LOGSE (Vila, 2006). No obstante, nos interesa remarcar especialmente la multitud de primeras lenguas y los distintos niveles de conocimiento de la lengua de la escuela (Vila, 2001), lo que supone en la práctica la existencia de diferentes condiciones de partida para el aprendizaje (Guasch, 2007).

Sin duda, estos cambios en la realidad escolar requieren que nuestro sistema educativo se adapte progresivamente a la creciente diversidad social, dando respuesta a los nuevos retos que surgen en este ámbito. En este sentido, es necesario enfatizar que la escuela ocupa un lugar estratégico en el proceso de integración de la población recién llegada y que, al mismo tiempo, debe ser considerada un motor de cambio intentando responder a las necesidades que nos plantea la sociedad actual, preparando a las futuras generaciones para vivir en una sociedad que es, y continuará siendo, cultural y lingüísticamente diversa.

Son muchos los retos que el fenómeno migratorio plantea a la escuela actual. Es evidente que una sola acción no es suficiente para gestionar la creciente diversidad sino que es necesario realizar un conjunto de replanteamientos a múltiples niveles. Extendernos en este punto sobrepasaría las finalidades de esta introducción pero,

a pesar de ello, consideramos necesario realizar, al menos a grandes rasgos, una breve explicación de los diferentes aspectos que se deberían considerar en relación a dos niveles: uno relacionado con la organización del sistema educativo, y otro más específico, relacionado con las prácticas educativas que tienen lugar en el aula. En ambos casos, enfatizando las implicaciones relativas a factores de índole lingüística.

Ciertamente, las acciones impulsadas desde los diferentes niveles deberían seguir la dirección del modelo de gestión vigente a nivel político, aunque éste sea más o menos explícito. Y en tal sentido, es preciso señalar la necesidad de optar por un modelo acorde con el tipo de sociedad que se pretende conseguir (Coelho, 2005). A nuestro modo de ver, el modelo a seguir debería ser el intercultural o también llamado de identidad enriquecida (Berger, 1995), un modelo basado en el equilibrio cultural pero sin renunciar a una identidad-base, que se correspondería con la de la sociedad de acogida.

En referencia al primer aspecto, mencionaremos algunos de los retos que se plantean en relación a la organización del sistema educativo. Como es sabido, Cataluña, conocida por su singularidad en el terreno lingüístico, posee una larga trayectoria en los denominados programas de inmersión lingüística, pero hemos de tener en cuenta que las condiciones que garantizaban el éxito de dichos programas en el momento en que empezaron a implementarse (homogeneidad lingüística del alumnado, abordaje del lenguaje desde una perspectiva comunicativa, voluntariedad de las familias, existencia de profesorado bilingüe, aceptación de la lengua propia del alumnado, etc.) han cambiado hoy en día. Además, en la actualidad, los objetivos continúan siendo prácticamente los mismos que en los años 80, aunque con algunos matices, y el alumnado debe lograr un buen dominio en las dos lenguas oficiales de la comunidad al finalizar la escolaridad obligatoria (Departament d'Educació, 2007). Este hecho supone para gran parte del alumnado de origen inmigrante el aprendizaje de dos segundas lenguas simultáneamente, y los resultados indican altos índices de fracaso escolar en este colectivo, rompiendo con los buenos resultados obtenidos hasta el momento por el alumnado autóctono escolarizado en este tipo de programas. Una de las razones de esta diferencia es posible encontrarla en las dificultades de atención a la heterogeneidad identitaria, lingüística, cultural y étnica de nuestras aulas. De este modo, programas supuestamente pensados y planteados como de inmersión lingüística, debido a las condiciones actuales se tornan en programas de submersión lingüística, que comportan resultados académicos y lingüísticos bien diferentes (Huguet y Navarro, 2006).

En segundo lugar, en relación a las prácticas educativas que tienen lugar en el aula, y principalmente en el terreno lingüístico, subrayar la necesidad de seguir un enfoque comunicativo y multiplicar los apoyos lingüísticos del alumnado, tanto para poder abordar la negociación de los significados de lo que se dice y se hace en el aula, como para promover el conocimiento de la lengua de la escuela. En otras palabras, vertebrar la práctica educativa a partir de la diversidad real que

existe en el aula respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. Se trata, en definitiva, de que el niño aprenda la lengua utilizándola en situaciones reales, significativas y naturales de interacción (Vila, 2001).

A su vez, es necesario fomentar actitudes positivas, ya que, considerando la interrelación existente entre las actitudes lingüísticas manifestadas hacia una lengua y las competencias finalmente adquiridas en la misma, estaremos favoreciendo el conocimiento lingüístico y, consecuentemente, el éxito académico y la integración escolar y social.

Sintetizando, en el contexto escolar es evidente la necesidad de realizar acciones diversas a diferentes niveles con la finalidad de responder a las necesidades que nos plantea la realidad educativa actual. En cualquier caso, la posibilidad de encarar con éxito la incorporación de este alumnado al sistema educativo comporta una inversión importante tanto de recursos humanos como materiales. Por otra parte, será necesario reconsiderar también muchos aspectos en otros contextos, ya que por tratarse de un fenómeno pluridimensional tan complejo, no existen soluciones parciales.

En especial, nos interesa señalar de nuevo el papel de la lengua catalana en el contexto educativo, dado que es la lengua vehicular de los contenidos y prácticas e interacciones sociales dentro del aula. Consecuentemente, su aprendizaje es básico para el éxito académico y posterior integración en las diferentes esferas de la vida social. A pesar de esto, hoy en día existen algunas dudas respecto si el aprendizaje de la lengua del país de acogida es causa o consecuencia de dicha integración (Vila, 2006; Lapresta, Huguet y Janés, 2008).

Por otra parte, creemos necesario mencionar también la importancia de la lengua catalana en un momento como el actual, dónde la creciente diversidad cultural y la identidad propia del país de acogida deben convivir con la finalidad de favorecer la cohesión social. En relación a este hecho, del mismo modo que creemos que es necesario aceptar las particularidades propias de otras culturas, igualmente se debe potenciar la que es propia de Cataluña y, en este sentido, no podemos olvidar la relevancia otorgada a la lengua catalana como símbolo fundamental de la identidad colectiva de esta Comunidad.

Finalmente, digamos que la razón de centrar nuestra atención en las actitudes lingüísticas se debe al papel fundamental que éstas juegan en la adquisición de una segunda lengua, reto al que se enfrentan la mayoría del alumnado recién llegado. Algunos autores (Huguet y Madariaga, 2005) destacan su importancia incluso por encima de las aptitudes académicas del alumnado.

Con estas premisas teóricas y teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, es posible indicar como antecedentes las investigaciones realizadas en el contexto español focalizadas en tres grandes bloques: el primero, relacionado con la evaluación de las competencias lingüísticas del alumnado, el segundo centrado en estu-

dios sobre actitudes lingüísticas y, por último, un tercer bloque referido a los estudios que analizan las interrelaciones entre estos elementos.

En general, las investigaciones realizadas en el conjunto del Estado en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de inmigración han centrado su atención en cuestiones relacionadas con el rendimiento académico y aspectos generales de la competencia lingüística, considerando la evidente relación entre ambos aspectos. Concretamente, encontramos diversos estudios que se han focalizado en el éxito o fracaso escolar del alumnado de origen inmigrante. Entre ellos destacamos los de Mesa y Sánchez (1996) en Melilla; Siguan (1998) en Barcelona y Madrid; Maruny y Molina (2000) o Vila y Siqués (2006) en Girona; Montes (2002) en la Región de Murcia; Huguet, Navarro y Janés (2007) en Huesca o Huguet (2008) en Lleida.

Los datos que poseemos indican que los resultados no son tan diferentes si los comparamos con los obtenidos en países que tienen más tradición en la acogida de inmigrantes y, consecuentemente, una mayor fundamentación empírica al respecto. Estudios como el realizado por Collier (1987), Thomas y Collier (1997) o el realizado por Ramírez (1992) aportan datos al respecto y establecen un intervalo de entre 4 y 10 años para que el alumnado de origen inmigrante pueda acercarse al nivel de sus pares autóctonos.

De la revisión realizada se derivan algunas conclusiones, dos de las cuales queremos enfatizar con la intención de recapitular posteriormente sobre ellos. En primer lugar, es necesario remarcar los poco satisfactorios resultados obtenidos por gran parte de este alumnado en cuanto a los niveles de competencia lingüística adquiridos y las inevitables consecuencias que este hecho conlleva para el éxito académico (Huguet y Navarro, 2006). Y en segundo término, destacar también los largos periodos de tiempo necesarios para lograr el grado de dominio óptimo en los aspectos más académicos de la lengua, a pesar del rápido progreso en habilidades conversacionales (Cummins, 1996, 2000). En este sentido, Cummins (1996, 2000) concluye que son necesarios al menos 5 años (que a menudo se convierten en muchos más) para alcanzar las competencias logradas por los nativos en los aspectos más académicos de la lengua que son, en definitiva, aquellos que garantizan el éxito escolar. Además, es necesario considerar que se trata de un objetivo móvil, ya que el alumnado autóctono también mejora progresivamente sus habilidades comunicativas en todos los ámbitos (Cummins, 2000).

En relación al estudio de las actitudes del alumnado autóctono hacia las lenguas en presencia, encontramos un volumen importante de investigaciones que se centran en la descripción de dichas actitudes y las variables que las determinan. Por el contrario, en el caso específico de las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante en contextos plurilingües, debemos señalar su práctica inexistencia, a pesar de que son destacables los trabajos realizados por Rojo, Huguet y Janés (2005) e Ibarra, Lasagabaster y Sierra (2007) en el País Vasco o los de Huguet y Janés (2005) y Huguet, Janés y Chireac (2008) en Cataluña.

Sintetizando, de los estudios citados se derivan diversos aspectos. En primer lugar, los principales resultados indican, en la mayoría de los casos, que los chicos y chicas inmigrantes tienen actitudes más favorables hacia el castellano, y los autóctonos, en cambio, hacia las lenguas minoritarias o propias de cada Comunidad. En segundo lugar, aportan datos relevantes respecto las variables que se muestran significativas en la explicación de las actitudes lingüísticas manifestadas y que, por lo tanto, se deben considerar en la realización de futuros estudios sobre actitudes. Finalmente, y considerando las diferencias contextuales observadas, señalar el papel fundamental del contexto en el sentido más amplio. De modo que, la confluencia de los factores que caracterizan cada territorio (situación lingüística, posición de las lenguas y usos que se derivan, medidas legislativas, características de la inmigración, tradición en la acogida de población inmigrante, etc.) tienen sus repercusiones en la configuración de las actitudes manifestadas por los que en él conviven y son decisivos para su interpretación y comprensión.

Por último, nos centraremos en aquellos estudios que abordan el tercer objetivo, el análisis de la interrelación entre actitudes lingüísticas y competencias lingüísticas. La revisión realizada, pone en evidencia la falta de estudios que aborden esta relación con alumnado inmigrante, hecho que paralelamente justifica la pertinencia de la realización de la investigación que aquí presentamos. Así pues, encontramos en este caso investigaciones que abordan este análisis pero exclusivamente con alumnado autóctono: Savignont (1972), Sánchez y Rodríguez (1986), Helmke (1993), Tragant y Muñoz (2000) y Huguet (2005).

Los datos de los que disponemos parecen indicar una preeminencia del componente actitudinal respecto el aprendizaje de segundas lenguas. A pesar de esto, también hay estudios en los que a consecuencia de los buenos resultados académicos, las actitudes del alumnado mejoran considerablemente. En cualquier caso, no existen dudas sobre la clara relación existente entre ambas variables, a pesar de no quedar clara la causalidad de tal relación (Baker, 1992; Huguet, 2006).

En resumen, dada la importancia que ha adquirido el componente actitudinal como esencial en la explicación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y la escasez de estudios que integren estas dimensiones, se hace patente la necesidad de generar más conocimiento específico que profundice en esta área de estudio, con el fin de mejorar la respuesta educativa y la atención que se ofrece a la diversidad actual, especialmente en relación a las enseñanzas lingüísticas.

## 2 Objetivos

Una vez contemplado lo anterior, los objetivos de este artículo son:

1. Analizar el conocimiento lingüístico en lengua catalana y castellana alcanzado por el alumnado autóctono y de origen inmigrante.

2. Describir sus actitudes lingüísticas hacia estas lenguas en ambos colectivos.
3. Establecer las relaciones existentes entre actitudes y conocimiento lingüístico.

### **3 Método**

#### *Participantes*

La muestra sobre la que se ha trabajado se eleva a 121 alumnos (93 autóctonos, 52 chicos y 41 chicas, y 28 inmigrantes, 14 chicos y 14 chicas) de 2º y 4º de ESO, escolarizados en un Instituto de Educación Secundaria situado en una de las localidades que acoge mayor población de origen extranjero de toda Cataluña (Guissona, Lleida). En este sentido, datos recientes apuntan que este mismo año la población de origen inmigrante podría superar a la población autóctona (Vilaseca y Santemasses, 2008).

En todos los casos se controlaron las siguientes variables: nivel educativo, condición lingüística familiar, situación socio-profesional y nivel de estudios de los padres. Además, cuando se trataba de escolares inmigrantes, el tiempo de estancia en el país de acogida y la edad de llegada.

La distribución muestral en función de la lengua familiar es el catalán (56,2%), el castellano (11,6%), bilingües catalán-castellano (9,1%) y alófonos (23,1%). Considerando sólo este último grupo, las lenguas presentes eran el rumano (28,2%), el ucraniano (21,4%), el búlgaro (17,9%), el árabe (14,3%), el castellano (7,1%), el portugués (7,1%) y el wólof (3,6%).

#### *Instrumentos*

Los datos referentes a conocimiento lingüístico se obtuvieron mediante la aplicación de dos pruebas paralelas que evalúan las competencias lingüísticas en lengua catalana y en lengua castellana, además se utilizó un cuestionario de actitudes lingüísticas.

Las pruebas de conocimiento lingüístico habían sido diseñadas y baremadas por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Ambas son paralelas en lo que se refiere a su estructura interna y contienen dos partes, una colectiva formada por pruebas escritas (CO, MS, ORT, CE y EE) y una individual que contiene pruebas orales (EO-LMS, EO-OI, FON, LECT-C, LECT-E). Finalmente se obtienen dos puntuaciones: la PG1 (media de las puntuaciones de todas las pruebas escritas) y la PG2 (media de las puntuaciones de las pruebas escritas y las orales consideradas conjuntamente), que pueden adquirir valores entre 0 y 100.

En cuanto a la evaluación de las actitudes lingüísticas, una vez realizada la revisión de estudios semejantes realizados en el Estado español, se utilizó un cuestionario

elaborado por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) a partir de los trabajos de Sharp, Thomas, Price, Francis y Davis (1973), para ser aplicado con alumnado de Cataluña (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). La fiabilidad de la prueba se calculó mediante la técnica test-retest, con un intervalo de tres meses entre ambas aplicaciones, y resultando altamente significativa:  $r=0,703$  ( $p<0,001$ ).

El cuestionario en sí, recoge diferentes datos identificativos del alumno y del centro. El núcleo del mismo lo forman una serie de 20 afirmaciones, 10 para cada una de las lenguas, de respuesta dicotómica (sí/no) y distribuidas al azar, que permiten clasificar las actitudes hacia el catalán y el castellano en tres categorías: desfavorables/neutras/favorables. Para la asignación de estas categorías se otorga un valor de +1 por cada respuesta favorable y -1 para las desfavorables. A continuación se realiza la suma algebraica de todos los valores, cuyo resultado puede oscilar entre +10 y -10. Finalmente, se obtienen tres categorías de clasificación: favorables (de +6 a +10), neutras (de -5 a +5) y desfavorables (de -6 a -10).

#### *Procedimiento*

Las pruebas fueron aplicadas durante el mes de mayo de 2006 por un grupo de personas que con anterioridad habían sido entrenadas para ello. Previamente, se había contactado con el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya con la finalidad de obtener los permisos pertinentes y seguidamente se informó al centro en cuestión de las razones y finalidades del estudio, se solicitó su aprobación y conformidad, y se establecieron los días en que tendría lugar la pasación de las pruebas.

Para la ejecución de las pruebas de competencias lingüísticas se precisa un cuaderno individual y cada subprueba tiene un tiempo determinado para su aplicación. Como ya hemos señalado las dos pruebas son paralelas entre sí, y a pesar de que su estructura interna es la misma, en cada caso las actividades que se proponen son diferentes en cuanto a contenidos, textos, vocabulario, etc.

Es importante puntualizar que las pruebas utilizadas no son pruebas de nivel sino que evalúan las competencias lingüísticas generales, independientemente de la edad o de los objetivos preestablecidos para un determinado curso o ciclo educativo. Indicar, igualmente, que el tiempo aproximado de aplicación de las pruebas oscilaba entre 1 y 1½ horas, en función del dominio de las lenguas.

Para responder el cuestionario sociolingüístico y de actitudes el tiempo necesario era aproximadamente de 1 hora. La aplicación suele ser colectiva, aunque cuando aparecieron pequeñas dificultades de comprensión entre el alumnado recién llegado, se ofreció apoyo individualizado para su ejecución, aspecto que podía alargar la duración del proceso.

#### *Tratamiento de resultados*

Para realizar el tratamiento estadístico de los resultados, de acuerdo con la naturaleza cuantitativa de los datos recogidos, se utilizó el paquete estadístico *Statview*



for Windows en su versión 5.0.1. Básicamente se utilizaron técnicas estadísticas descriptivas (las tablas de frecuencias, medias...), mientras que para el análisis de la varianza y la relación entre variables se utilizaron técnicas estadísticas como el ANOVA, la prueba de comparación de medias de Scheffe, el coeficiente de correlación de Pearson y el análisis de regresión simple. Mientras que el ANOVA nos permitió comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Scheffe nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cuanto al análisis de regresión, nos permitió establecer en cada caso las relaciones entre las variables de naturaleza cuantitativa.

En cualquier caso, el nivel de significación utilizado en este estudio ha sido del 0,05. Consecuentemente, el nivel de confianza de los datos obtenidos se sitúa en un 95%.

#### **4 Resultados**

Los resultados obtenidos se exponen en tres grandes apartados que se corresponden con los objetivos perseguidos en este estudio. En primer lugar, la descripción y análisis de las competencias lingüísticas en lengua catalana y en lengua castellana. En segundo lugar, la descripción y análisis de las actitudes manifestadas hacia ambas lenguas. Finalmente, nos centraremos en el análisis de la relación existente entre ambos elementos. Del mismo modo en los tres casos se contempla la condición autóctono/inmigrante con el fin de comprobar la incidencia de esta variable.

##### *Descripción y análisis de las competencias lingüísticas del alumnado.*

Globalmente, los datos obtenidos sobre competencias lingüísticas muestran resultados claramente superiores en las dos lenguas por parte del alumnado autóctono. Respecto al conocimiento de lengua catalana (Tabla 1), los escolares autóctonos obtienen puntuaciones alrededor de 80 (PG1=82,496 y PG2=80,004) y los de origen inmigrante cercanas a 50 (PG1=52,333 y PG2=52,936). Los resultados no son muy diferentes en lengua castellana (Tabla 2), donde el alumnado autóctono obtiene puntuaciones próximas a 75 (PG1=74,180 y PG2=73,213) y el de origen inmigrante alrededor de 45 (PG1=43,218 y PG2=49,556), manteniéndose las diferencias de alrededor de 30 puntos entre ambos, al igual que sucede en el caso del conocimiento de la lengua castellana. Profundizando en las diferencias observadas en función del origen del alumnado, resultan significativas para los dos índices (PG1 y PG2) y para las dos lenguas (en catalán, PG1:  $F_{1,119}=112,546$ ;  $p<0,0001$  y PG2:  $F_{1,56}=63,947$ ;  $p<0,0001$ ; y en castellano, (PG1:  $F_{1,119}=98,916$ ;  $p<0,0001$  y PG2:  $F_{1,56}=35,626$ ;  $p<0,0001$ ).

En ambos casos el grado de dispersión existente es mayor en el caso del alumnado de origen inmigrante, evidenciando mayor heterogeneidad en el conocimiento de ambas lenguas.

Tabla 1: Resultados de conocimiento lingüístico en catalán (PG1 y PG2) en función del origen del alumnado.

	PG1	$\sigma$	PG2	$\sigma$
<b>AUTÓCTONOS</b>	82,496	10,271	80,004	8,084
<b>INMIGRANTES</b>	52,333	20,181	52,936	16,547

Tabla 2: Resultados de conocimiento lingüístico en castellano (PG1 y PG2) en función del origen del alumnado

	PG1	$\sigma$	PG2	$\sigma$
<b>AUTÓCTONOS</b>	74,180	11,929	73,213	10,494
<b>INMIGRANTES</b>	43,218	20,841	49,556	18,805

*Descripción y análisis de las actitudes lingüísticas del alumnado.*

En relación a las actitudes lingüísticas, los principales resultados indican que en el caso del alumnado autóctono dominan claramente las actitudes favorables hacia el catalán (92,47%) y neutras hacia el castellano (43,01%), mientras que en el caso del alumnado de origen inmigrante son mayoritariamente positivas en los dos casos (71,43% hacia el catalán y 67,86% hacia el castellano). No obstante, en relación a este último, es necesario remarcar también la importancia presencia de actitudes neutras (25,00% hacia el catalán y 32,14% hacia el castellano). En último lugar, señalar la inexistencia de actitudes desfavorables hacia el catalán en el caso del alumnado autóctono, y hacia el castellano por parte del alumnado de origen inmigrante.

Tabla 3: Actitudes lingüísticas del alumnado autóctono. Frecuencia absoluta y porcentaje

	CATALÁN	CASTELLANO
<b>DESFAVORABLES</b>	- (0,00)	18 (19,36)
<b>NEUTRAS</b>	7 (7,53)	40 (43,01)
<b>FAVORABLES</b>	86 (92,47)	35 (37,63)

Tabla 4: Actitudes lingüísticas del alumnado de origen inmigrante. Frecuencia absoluta y porcentaje

	CATALÁN	CASTELLANO
<b>DESFAVORABLES</b>	1 (3,57)	- (0,00)
<b>NEUTRAS</b>	7 (25,00)	9 (32,14)

“Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de cataluña”

---

<b>FAVORABLES</b>	20 (71,43)	19 (67,86)
-------------------	------------	------------

*Análisis de la relación existente entre las competencias lingüísticas y las actitudes lingüísticas.*

A continuación analizaremos las rectas de regresión correspondientes al análisis de la relación entre las actitudes y competencias lingüísticas en ambas lenguas manifestadas por todo el alumnado que configuraba la muestra (Gráficos 1 y 2), para posteriormente focalizar el análisis en el caso del alumnado autóctono y el de origen inmigrante.

Gráfico 1: Recta de regresión correspondiente al conjunto de participantes (índice PG1 en catalán vs actitudes lingüísticas hacia el catalán)

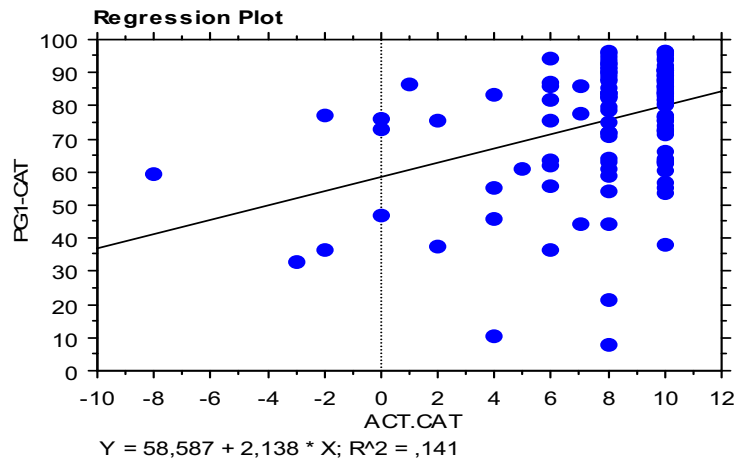
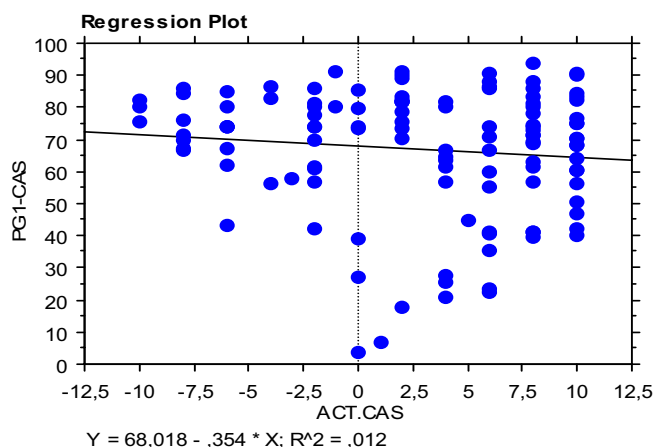


Gráfico 2: Recta de regresión correspondiente al conjunto de participantes (índice PG1 en castellano vs actitudes lingüísticas hacia el castellano)



En el caso del catalán, el resultado del coeficiente de correlación de Pearson es de  $r=0,375$  ( $p<0,0001$ ), lo que indica que entre ambos aspectos existe una correlación relativamente fuerte y significativa desde el punto de vista estadístico.

En cambio, en el caso del castellano, los resultados cambian radicalmente; así pues, la correlación en este caso resulta bastante débil y no significativa ( $r=-0,107$ ;  $p=0,2414$ ), lo que visualmente se plasma en la recta de regresión presentada, y en la que la nube de puntos se encuentra mucho más dispersa.

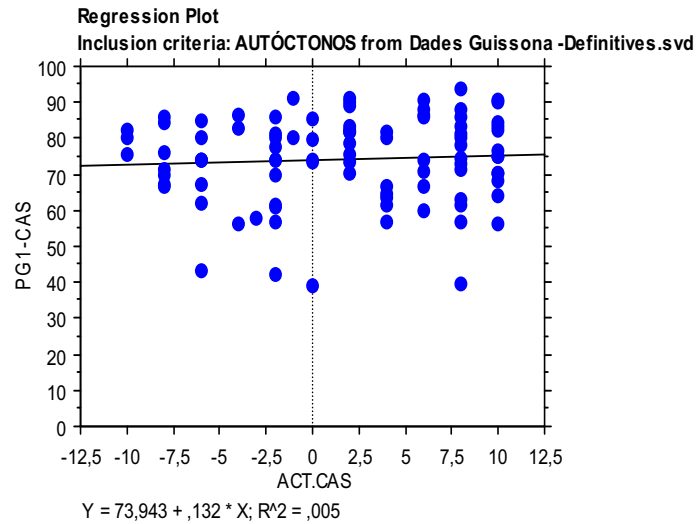
Por lo tanto, y de manera general, se confirma la ya comprobada relación entre ambas variables en el caso de la lengua catalana, pero se observa una situación peculiar en el caso de la relación observada entre las actitudes y las competencias lingüísticas en lengua castellana, dado que la correlación resulta negativa, aunque no es significativa.

Con el fin de profundizar en estos últimos resultados, nos interesa ahondar en el análisis de esta relación en función de la condición autóctono-inmigrante.

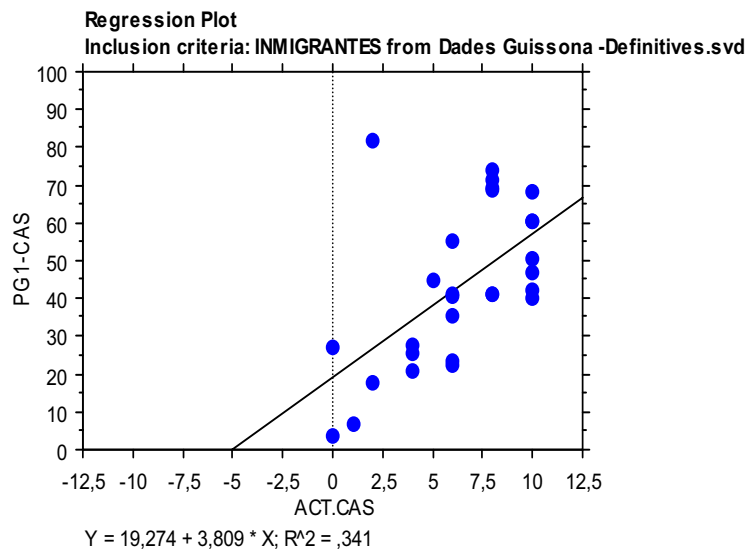
Concretamente, el análisis entre competencia en castellano y actitudes lingüísticas para el caso del alumnado autóctono (Gráfica 3) muestra una práctica independencia ( $r=0,068$ ;  $p=0,5180$ ) que plasma su pobre relación. Pero, en el caso del alumnado de origen inmigrante (Gráfica 4), se observa que esta misma relación es claramente positiva ( $r=0,584$ ;  $p=0,0008$ ).

Gráfica 3: Recta de regresión correspondiente a la relación actitudes y competencias lingüísticas en lengua castellana (alumnado autóctono).

“Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de cataluña”



Gráfica 4: Recta de regresión correspondiente a la relación actitudes y competencias lingüísticas en lengua castellana (alumnado inmigrante)



## 5 Discusión

Previamente al análisis y discusión de los datos obtenidos creemos necesario señalar que, a pesar de las limitaciones que se derivan de la muestra, formada únicamente por un solo centro, proporcionan unos datos valiosos de cara a la comprensión de diversos fenómenos. En este sentido, el estudio descrito nos permite realizar una primera aproximación al fenómeno migratorio y su incidencia sobre las lenguas en contextos bilingües, aportando al mismo tiempo un conjunto de datos que pueden resultar significativos para todo el alumnado y, específicamente, para el alumnado de origen inmigrante.

De este modo, en este apartado, aportamos algunas conclusiones relevantes que se extraen de nuestra investigación, en todo momento relacionándolas con los objetivos inicialmente establecidos. Nos referiremos en primer lugar a los resultados obtenidos en relación a los niveles de competencia lingüística alcanzados. Como hemos podido comprobar, y en total consonancia con los estudios previos, los resultados obtenidos corroboran diferencias en las competencias observadas en ambas lenguas en función del origen del alumnado. Y lo son en el sentido que los escolares de origen autóctono alcanzan resultados sensiblemente mejores que sus iguales de origen inmigrante. Consecuentemente, este hecho se traducirá previsiblemente en diferencias respecto al rendimiento académico, justificando en gran medida el fracaso escolar de este colectivo, aspecto también demostrado en estudios anteriores (Huguet y Navarro, 2006).

Retomando los argumentos de Cummins (2001) respecto las dificultades que la adquisición de una segunda lengua supone para el alumnado inmigrante, podemos afirmar que suele ser necesario al menos un periodo de 5 años para lograr el nivel de los nativos en los aspectos más académicos de la lengua, a pesar de que hayan adquirido cierta fluidez conversacional por el hecho de estar inmersos o en contacto con las lenguas dominantes o propias de la comunidad. Además, hay que tener en cuenta que no se puede afirmar que el proceso de aprendizaje de la lengua de la escuela que siguen los escolares de origen inmigrante sea paralelo al que siguen sus iguales autóctonos, incluso en el caso de los niños y niñas nacidos en Cataluña que proceden de familias extranjeras (Vila, 2000).

Los resultados obtenidos en este caso, evidencian también diferencias significativas en el conocimiento de las dos lenguas dentro del colectivo de jóvenes de origen inmigrante. Dicho de otro modo, se constata la diversidad existente respecto el conocimiento de la lengua de la escuela por parte del alumnado de origen inmigrante (Vila, 2001). Este hecho puede explicarse considerando la diversidad de situaciones que les afectan. La diversidad, sin duda, también afecta a este colectivo, de modo que nos encontramos con situaciones muy variadas que pueden incidir también de diferentes maneras en el ámbito lingüístico. Es evidente que la situación de partida es diferente si nos referimos a aquellos alumnos que han nacido aquí o que han llegado de pequeños, a aquellos que se incorporan más tarde al

sistema educativo, entre muchos otros factores que pueden acrecentar estas diferencias.

Este hecho repercute en la tarea del profesorado, que debe atender a un alumnado con primeras lenguas muy diversas y que, a la vez, presenta niveles muy diferentes respecto al conocimiento de la lengua de la escuela (sin profundizar aquí en las diferencias individuales y los diferentes ritmos de aprendizaje). Evidentemente, un enfoque que prioriza los aspectos formales por encima de los comunicativos difícilmente ayudará a reducir las diferencias. En relación con esta afirmación, creemos necesario reflexionar sobre cual es el enfoque utilizado en la enseñanza de las lenguas, acentuando la necesidad de acercarnos a un enfoque más comunicativo que favorezca la negociación de significados.

Continuando con los datos comentados hasta el momento, podemos afirmar que si bien las diferencias entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante en lo referente al conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad son evidentes, estas pueden ser explicadas a partir de las constatadas dificultades de adquisición de una segunda lengua, entre otros factores. Así pues, creemos que delante de esta confirmada y comprensible situación lo que resulta fundamental es elaborar medidas y orientaciones prácticas que faciliten la reducción de estas distancias.

También se ha podido constatar que, independientemente del origen del alumnado, los resultados son ligeramente superiores en lengua catalana que en lengua castellana. Estos resultados podrían entenderse a partir de diferentes fenómenos. Por un lado, el hecho que el catalán sea la lengua vehicular del aprendizaje en nuestro contexto puede derivar en un mayor conocimiento, al menos a nivel formal, de esta lengua. Los resultados en lengua castellana, en cambio, podrían explicarse por la presencia, prestigio y uso de esta lengua fuera del ámbito escolar.

Aún así es legítimo afirmar que el conocimiento de lengua catalana pueden revertir en mejores conocimientos de lengua castellana y viceversa, considerando a la vez la proximidad de estas dos lenguas y las transferencias que pueden establecerse entre ambas (Cummins, 1979). Subrayar así, una vez más, que la escolarización en una L2, diferente a la lengua considerada como propia, no tiene porqué afectar negativamente al desarrollo lingüístico, sino que puede representar una respuesta efectiva que ofrece la posibilidad de desarrollar paralelamente habilidades en las dos lenguas.

Pasando al análisis de las actitudes lingüísticas manifestadas cabe destacar que el alumnado inmigrante muestra globalmente actitudes favorables hacia las dos lenguas, a pesar de que probablemente las utilicen en diferentes contextos y con frecuencias o interlocutores también diferentes. En cambio, el alumnado autóctono no muestra la misma tendencia. En su caso, y si bien son mayoritariamente positivas en ambos casos, lo son mucho más hacia la lengua catalana.

El comportamiento actitudinal de los jóvenes de origen inmigrante puede estar relacionado con que no se ven directamente implicados con el componente identi-

tario que tiene la lengua catalana en este contexto y pueden percibir un valor pragmático asociado al castellano, fenómeno no tan evidente en el caso de los autóctonos. De hecho, como en anteriores estudios (Rojo, Huguet y Janés, 2005; Huguet y Janés, 2005; Ibararán, Lasagabaster y Sierra, 2007; Huguet, Janés y Chireac, 2008), es este colectivo el que muestra unas actitudes más favorables hacia el castellano. Como sabemos, el castellano en Cataluña no puede considerarse una lengua neutra y, evidentemente, esta percepción menos positiva mediatiza las actitudes de los autóctonos hacia la misma. Además, en muchos casos la población recién llegada desconoce inicialmente la realidad lingüística catalana y el papel del catalán en Cataluña o, a pesar de conocerlo, pueden percibir que con la lengua castellana es suficiente. Considerando este factor juntamente con las repercusiones que puede tener el hecho de que estos colectivos se concentren en determinadas zonas y el uso que adquiere la lengua castellana como lengua de comunicación en estos contextos, disminuye la necesidad de comunicación en catalán. En este sentido, la población autóctona adquiere un papel insustituible en todo este proceso.

Llegados a este punto, creemos necesario remarcar de nuevo el papel de la escuela en relación al cambio de actitudes, teniendo en cuenta la elevada presencia de actitudes neutras, que por el hecho de no estar totalmente definidas pueden ser modificadas con más facilidad. Aún así, la escuela no es el único contexto que incide en la vertiente actitudinal, siendo muy importante el marco lingüístico en el que está inmerso el alumno, formado principalmente por la interacción entre familia-escuela-comunidad (Baker, 1992).

Por último, pasando ya al análisis de las interrelaciones entre actitudes y competencias podemos afirmar, tal y como se ha argumentado en el marco teórico, la existencia de una influencia mutua. Pero, por tratarse de un estudio de tipo correlacional, lo que queda pendiente es determinar la causa y el efecto o, en todo caso, la posible causalidad circular (Huguet, 2006).

Inciendo en ello, hemos visto que el análisis de la relación existente entre ambas variables, se daba en todos los casos excepto en uno. De hecho, un aspecto que creemos destacable de nuestro estudio es la carencia de interrelación observada en el caso de los autóctonos y la lengua castellana. Tal y como hemos apuntado, el castellano en Cataluña no es una lengua neutra, probablemente a consecuencia de la época de represión que la cultura catalana vivió los años anteriores al establecimiento de la democracia. Hechos históricos como el franquismo y la persecución posterior a la guerra civil, dejaron huellas en la población catalana, que en general manifiesta unas actitudes muy positivas hacia el catalán a diferencia de las actitudes mostradas hacia el castellano. A pesar de ello, y coincidiendo con estudios previos (Huguet, 2008), las actitudes menos positivas observadas hacia la lengua castellana no repercuten negativamente en el conocimiento lingüístico finalmente adquirido por el alumnado autóctono, que obtiene resultados semejantes en ambas lenguas.



## 6 Referencias

- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berger, P. (1995). *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad*. Barcelona: Editorial Herder.
- Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: Horsori.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departament d'Educació (2007). *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic (2007-2013)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2008). *Dades de l'inici del curs 2008-2009. Dossier de premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2009). *Dades de l'inici del curs 2009-2010. Dossier de premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Eurostat (2009). *Foreign citizens made up 6% of the EU27 population*. Retrieved December 18, 2009, from [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-16122009-BP/EN/3-16122009-BP-EN.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-16122009-BP/EN/3-16122009-BP-EN.PDF)
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Guasch, O. (2007). La educación multilingüe: un reto ara el profesorado. *Cultura y Educación*, 19(2), 135-147.
- Helmke, A. (1989). *Affective student characteristics and cognitive development: problems, pitfalls and perspectives*. Mahwah (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Huguet, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect?. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, Á & Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura & Educación*, 17(4), 309-321.

- Huguet, Á. & Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos en educación bilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Huguet, Á. & Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, Á.; Janés, J. & Chireac, S.-M. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.
- Huguet, Á.; Navarro, J. L. & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- Ibarran, I.; Lasagabaster, D. & Sierra, M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en contexto bilingüe*. Bilbao: LETE
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2009. Datos provisionales*. Retrieved June 18, 2009, from <http://www.ine.es/prensa/np551.pdf>
- Lapresta, C.; Huguet, Á. & Janés, J. (2008). Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a catalunya. Una aproximació qualitativa. En Secretaria per a la Immigració. *Recerca i Immigració 1* (pp. 133-152). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Maruny, Ll. & Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Mesa, M. C. & Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Melilla: CIDE.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después. En *II Jornadas Interculturalidad en la región de Murcia* (pp.15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Rojo, V; Huguet, Á. & Janés, J. (2005). Una aproximación a las actitudes lingüísticas en el alumnado autóctono e inmigrante de Euskadi y Cataluña. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 75-84.
- Sánchez, M. P. & Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Filadelfia: Center for Curriculum Development.
- Sharp, D.; Thomas, B.; Price, E.; Francis, G. & Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- 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 Clearing Bilingual Education.

- Tragant, E. & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp.81-105). Barcelona: Ariel.
- Vila, I. (2000). *Inmigración, educación y lengua propia*. En *La Inmigración Extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 22-28.
- Vila, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 26-43.
- 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, 29-37.
- Vilaseca, R. & Santemasses, X. (2008). La població immigrant ja és la meitat a Guissona i aquest any superarà l'autòctona. *Diari "Segre"*, 14 de enero, p.9.