

# La diversidad en la escuela desde la perspectiva lingüística y cultural

*Naiara Berasategui Sancho*

*Universidad del País Vasco, España*

*naiara.berasategi@ehu.es*

## Resumen

En la actualidad se constata la presencia, numéricamente relevante, de alumnado de origen inmigrante en los centros educativos como consecuencia de la llegada de personas y familias que provienen de otros países. Con este marco de fondo, a partir de una muestra de 145 alumnos inmigrantes que fueron comparados con 832 alumnos autóctonos adolescentes de 13 a 16 años ( $M=14,5$   $DT=0,69$ ), escolarizados en segundo y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria en las escuelas de Bilbao, el estudio analiza cuales son las lenguas que se detectan en la escuela, así como el conocimiento y uso de las lenguas de dichos centros.

**Palabras clave:** Diversidad lingüística y cultural, escolares inmigrantes, conocimiento lingüístico, educación secundaria obligatoria.

## Diversity at School from the Language and Cultural Perspective

### Abstract

Currently, as a result of the arrival of individuals and families who come from other countries, in our schools numerically relevant presence of immigrant students is found. With this background frame, from a sample of

145 immigrant students who were compared with 832 native adolescents students of 13 to 16 years ( $M = 14.5$   $SD = 0.69$ ), attending school in second and fourth of Secondary Education in schools of Bilbao. The study analyzes which are the languages that are detected in the school as well as the knowledge and use of the languages of these centers.

**Keywords:** Linguistic diversity and immigrant linguistic, cultural knowledge School Secondary Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el número de personas que llegan a nuestro país se está incrementando de manera acelerada y se caracteriza principalmente por la gran variedad de su procedencia. Si previamente se habían conocido movimientos migratorios de densidad demográfica relevantes—principalmente en el transcurso del siglo pasado—, en la actualidad, la característica diferencial de la inmigración es precisamente su heterogeneidad cultural y lingüística.

Esta nueva situación requiere una atención especial por parte de la sociedad de acogida, tanto en el ámbito legal como en el ámbito social y cultural. Una apertura hacia los nuevos espacios de diversidad y nuevas maneras de abordar las diferencias lingüísticas y culturales, donde se le de cabida a las lenguas del alumnado inmigrante, constituyen valores imprescindibles para afrontar las situaciones de inmigración como retos enriquecedores para todas las sociedades (Coelho, 2015; Gebauer, Zauzenbauer & Moller, 2012; Horst *et al.* 2010; Broeder & Mijares, 2003, Extra & Yagmur, 2004; Pedersen, 2002, Luctenberg, 2002; Cummins, 2001; 1979; Vila, 2000).

En el ámbito del País Vasco, donde se ha desarrollado este trabajo doctoral, el tratamiento lingüístico en la escuela tiene especial relevancia al tratarse de un sistema educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe y el sistema educativo está haciendo un esfuerzo importante para diseñar y desarrollar contextos que faciliten el aprendizaje de las dos lenguas oficiales al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo (Etxague, Cenoz & Uria, 2010).

### **1.1. El alumnado inmigrante**

La inmigración no es un fenómeno reciente en nuestro entorno. Disponemos de estadísticas desde hace más de una década y la tendencia que nos muestran es que la población de origen extranjero sigue aumentando año tras año. Esto tiene su reflejo en la escuela, y el porcentaje de alumnos en los centros escolares varía en virtud de muchos factores, pero especialmente es relevante el papel que juega el territorio de acogida. En lo que respecta a la evolución del alumnado inmigrante en la enseñanza no universitaria, según el M.E.C, en 2003-2004 eran 402.116 y en 2013-2014 eran 731.167. En la Educación Secundaria Obligatoria en 2003-2004 eran 1.331 y en 2013-2014 eran 3.924.

Comprobamos que hay Comunidades Autónomas en las que el alumnado inmigrante está mucho más representado que en otras: La Rioja, Baleares, Madrid, y Cataluña. En otros casos, como Ceuta, Extremadura, Galicia, Asturias y País Vasco, el número de alumnos inmigrantes es mucho menor, aunque todo parece indicar que sigue creciendo de modo importante y que en el futuro seguirá siendo así.

Entre el alumnado extranjero, el colectivo mayoritario es el procedente de América (48%) abarcado casi a la mitad del alumnado inmigrante (M.E.C, 2013-2014). A continuación se encuentran los procedentes de la Unión Europea 26.7% en segundo lugar África 29.0%, en tercer lugar la Unión Europea %4.1 y en último lugar, Asia y Oceanía 8.3% y resto de Europa 4.1%. Por lo tanto, las principales lenguas maternas de los inmigrantes en nuestras escuelas son las siguientes: Castellano, Portugués, Árabe (Bereber), Rumano y Chino.

En relación a la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAV), según datos ofrecidos por el Consejo Escolar (2013), en lo que representa las dos etapas de educación obligatoria que constituyen la Educación Básica, el alumnado inmigrante representa en el curso 2012-2013 el 7.3%.

La CAV es bilingüe con dos lenguas oficiales: el euskara, lengua minoritaria y el castellano, lengua mayoritaria de la comunidad autónoma. El sistema educativo incorpora ambas lenguas en el contexto educativo con tres modelos lingüísticos diferentes (Modelo A, B y D) entre los cuales el modelo D, con mayor inclusión del euskara, es elegido por el 65,26% de los estudiantes del alumnado de enseñanza de régimen general no universitaria (Eustat, 2015). Los alumnos de origen inmigrante, por el contrario, tienen una tendencia marcada por el modelo castellano

(A), en la que casi la totalidad de la enseñanza se desarrolla en lengua castellana.

Tal y como ha constatado el Consejo Escolar Vasco (2005), los alumnos que tienen más dificultades se concentran en los centros públicos y en el modelo A, haciendo que quienes tienen un nivel socioeconómico más bajo y quienes proceden de la inmigración corran el riesgo de escolarizarse en centros en los que la marginación y la guetización sea una realidad. Sin embargo, sabemos con suficiente certeza que los alumnos que se escolarizan en el modelo A no consiguen una competencia lingüística mínima en la lengua vasca, al igual que tampoco la consiguen muchos de lo que se escolarizan en el modelo B (ISEI-IVEI, 2005). Por lo tanto, el déficit del alumnado inmigrante en el aprendizaje de las lenguas de la escuela

## **1.2. Lenguas en la escuela**

El fenómeno migratorio de la última década ha transformado radicalmente la situación lingüística de las aulas de una buena parte de los sistemas educativos del Estado Español. Por ejemplo, Broeder y Mijares (2003) muestran que las aulas de la Comunidad de Madrid junto al español hay cerca de 50 lenguas diferentes utilizadas en casa bien solas, bien junto al español, que se corresponde con el 10% de la población encuestada. Del conjunto de lenguas citadas, sólo 8 lo fueron por más de 100 alumnos y alumnas (árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco). En Cataluña, un estudio realizado por del Grupo de Llengües Amenacades del Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona se cifran en más de 200 el número de lenguas presentes y si nos atenemos al número de lenguas del alumnado de la educación primaria y la educación secundaria, algo más de 12.000 alumnos y alumnas, que fue atendido en las aulas de acogida durante el curso 2004-2005 encontramos más de 30 lenguas, de las cuales 4 (árabe, amazit, chino, rumano) eran habladas por más de 500 alumnos. En el resto de comunidades, con una importante presencia de personas inmigrantes las cosas son muy distintas. Además, existen dos factores que nos hacen pensar que en el futuro cercano las cosas no se van a modificar. Así, primero, las familias extranjeras tienden a mantener en el hogar su propia lengua y, segundo, una característica importante, de estas personas es que en un porcentaje importante son mujeres jóvenes (Ajuntament de Barcelona, 2005; Izquierdo, 2002) lo cual significa que una parte, cada vez más importante, de los niños y niñas nacidos en nuestro país tendrá como lengua inicial una lengua distinta de la lengua de

la escuela (Vila, 2006). Sin duda, la falta de estudios hace difícil determinar el porcentaje de alumnado que tiene como lengua propia una lengua diferente del español o de la lengua oficial de la comunidad, pero no es menos cierto que estudios parciales (Broeder y Mijares, 2003) muestran que crece en proporción geométrica y que, por ejemplo, en algunas zonas de Cataluña supera el 30% del conjunto del alumnado.

En un estudio realizado por Uranga et. al en la CAV y Navarra se detectan 100 lenguas diferentes a las del castellano y euskara. En esta investigación se accede a personas procedentes de 66 nacionalidades diferentes que conocían o eran portadoras de 100 lenguas maternas.

En este contexto, el desarrollo de niveles de competencia lingüística suficientes para poder seguir la escolaridad es uno de los elementos que genera una mayor preocupación en la escuela. En este sentido diferentes investigaciones llevadas a cabo en países con larga tradición en la acogida de escolares inmigrantes, así como en las investigaciones realizadas en España, nos muestran la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua y, ligado a ello, en qué medida el fracaso escolar afecta a este colectivo (Navarro & Huguet, 2010; Huguet, 2008; Oller & Vila, 2008; Vila, 2008; Huguet & Navarro, 2006; Hakuta, Butler & Witt, 2000; Gándara, 1999; Thomas & Collier, 1997; Ramírez, 1992; Collier, 1987).

En diferentes investigaciones realizadas en España sobre el aprendizaje de segundas lenguas en contextos de inmigración señalan que, el conocimiento lingüístico de las lenguas de la escuela del alumnado de origen inmigrante es significativamente menor que del alumnado autóctono (Mesa & Sánchez, 1996; Díaz-Aguado, Baraja & Royo, 1996; Serra, 1997; Siguan, 1998; Maruny & Molina, 2000; Navarro & Huguet, 2010; Navarro & Huguet, 2005, Sierra & Huguet, 2006). Evidentemente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizaje y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior a sus pares autóctonos (Huguet y Navarro, 2006; Huguet, 2008; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010).

En la misma dirección, estudios realizados en contexto catalán en relación a la lengua catalana demuestran que en programas de inmersión el conocimiento de la lengua catalana es menor en el caso del alumnado inmigrante (Navarro y Huguet, 2010; Oliver y Vila, 2011; Areny y Vila, 2005; Cot, 2002).

Son pocos los estudios realizados en el País Vasco que tienen como objetivo comparar el conocimiento de las lenguas de la escuela (castellano y euskara) entre el alumnado autóctono y el inmigrante. Pero los escasos estudios existentes apuntan que es menor el conocimiento tanto del euskara como del castellano en el caso del alumnado inmigrante (Ibarra-ran *et al.*, 2007).

Además de la importancia del tiempo de estancia en el lugar de acogida (Collier, 1987; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Huguet y Navarro, 2005; Klesmer, 1994; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Shohamy, 1999, Thomas y Collier, 1997, 2002; Vila, Huguet y Navarro, 2005; Vila y Siqués, 2006b; Hov & Beiser, 2006) otra de las variables a tener en cuenta resulta el tratamiento de la lengua inicial del alumnado extranjero. La importancia del tratamiento educativo de la lengua inicial del alumnado extranjero, bien en su escolarización previa, bien en el programa educativo del país de acogida se explica mediante la hipótesis de interdependencia lingüística formulada en 1979 por Cummins (1979; 2001), según la cual el desarrollo de habilidades lingüísticas en la L1 puede beneficiar de manera positiva el aprendizaje de la L2. Así aunque ciertos conocimientos del idioma se pueden transferir de manera positiva y pueden ayudar en el desarrollo de habilidades correspondientes en otro idioma, el primer idioma debe desarrollarse lo suficiente antes de exponerse al nuevo idioma (Gebauer, Zaunbauer y Moller, 2012). Los estudios indican que los estudiantes que comienzan la escuela en educación infantil con niveles más altos de su primera lengua adquieren el nuevo idioma con mayor facilidad. De hecho, los estudiantes que tenían fuertes habilidades de lectura en español (lengua materna) a principios de curso se desempeñaron mejor a finales de curso en lectura en Inglés que los estudiantes que tenían habilidades de lectura más bajas (Cárdenas- Hagán y Carlson, 2007). Como apuntan Horst y otros (2010) los vínculos entre idiomas pueden hacer contextos de aprendizaje más ricos aún.

En el ámbito del País Vasco, donde se ha desarrollado este trabajo doctoral, el tratamiento lingüístico en la escuela tiene especial relevancia al tratarse de un sistema educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe y el sistema educativo está haciendo un esfuerzo importante para diseñar y desarrollar contextos que faciliten el aprendizaje de las dos lenguas oficiales al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo (Etxague, Cenoz & Uria, 2010).

## **1.2. Políticas interculturales en marcha en la CAV**

De cara a favorecer la incorporación del nuevo alumnado así como promover una educación intercultural en la comunidad educativa la Administración Vasca viene desarrollando diversos programas, actualmente está en marcha el “Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural. 2012-2015” (Gobierno Vasco, 2012). El objetivo general de este plan es impregnar las culturas, las políticas y las prácticas educativas de una perspectiva intercultural. Este elemento, junto a otros, ayudará a consolidar un sistema educativo que apueste por la equidad, el éxito escolar de todo el alumnado y que combata cualquier manifestación de racismo y/o discriminación. Se trata de establecer las orientaciones y los recursos necesarios para impulsar actuaciones educativas eficientes, que incidan directamente en la mejora del rendimiento académico del alumnado y en la cohesión social. Por otro lado, con el objetivo de reforzar el idioma y la interculturalidad en los centros se han creado la figura del profesor de refuerzo del idioma (HIPPY) y la figura del dinamizador cultural. La función del HIPPY es la de organizar la programación de aula del aula de refuerzo lingüístico en función de las necesidades del alumnado, diseñando una intervención individual en colaboración con el tutor. Sin embargo, la figura del dinamizador cultural se centra no tanto en aspectos referidos al lenguaje y al alumno, sino a aspectos más generales relacionados con la coordinación de todo el centro. Entre sus funciones están las de diseñar estrategias para la integración del alumnado, ofrecer recursos, formación... para visibilizar las diferentes culturas presentes en el centro.

El Gobierno Vasco también ha desarrollado una guía informativa para las familias sobre el Sistema Educativo Vasco en nueve idiomas (español, euskara, francés, inglés, portugués, ruso, rumano, chino, árabe) así como documentación para informar a las familias sobre la matrícula, algunos servicios, tutorías, y convivencia escolar en once idiomas: español, euskara, francés, inglés, chino, ruso, rumano, ucraniano, polaco, árabe y wolof (Gobierno Vasco, 2011b).

El sistema educativo es un ámbito clave como lugar de interacción, intercambio e interconexión entre diversas etnias, culturas, lenguas, etc. El estudio de las relaciones interétnicas que tienen lugar en la escuela, es un indicador y reflejo de las relaciones sociales que están teniendo lugar en la sociedad, así como uno de los escenarios reales donde se configuran diferentes formas de convivencia social, que pueden favorecer la cohesión en la sociedad.

Resulta pues interesante analizar, en este caso, el contexto de los centros escolares de Bilbao analizando cuales son las lenguas que se hablan en los diferentes contextos y también analizando como son las prácticas de dichas lenguas.

## **2. OBJETIVOS E HIPOTESIS**

Con esta contextualización teórica, el estudio realizado se planteó dos objetivos: (1) identificar las lenguas maternas del alumnado inmigrante; (2) analizar las prácticas lingüísticas del alumnado inmigrante en los diferentes contextos (escuela, patio, familia y entre amigos), estudiando las posibles diferencias según el origen de dichos escolares. Con estos objetivos, y tomando como referencia los hallazgos de estudios previos, en esta investigación se proponen cuatro hipótesis:

H1: se espera encontrar gran diversidad lingüística en el ámbito familiar del alumnado inmigrante.

H2: se espera encontrar diferentes significativas con respecto al uso de las lenguas del alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono, siendo el uso del euskara mayor en el caso del alumnado autóctono.

H3: se espera encontrar diferencias significativas con respecto al uso del castellano, siendo en el uso del castellano mayor en el caso del alumnado autóctono.

H4: se espera encontrar diferencias significativas con respecto al uso de las otras lenguas, siendo en el uso de las otras lenguas mayor en el caso del alumnado inmigrante.

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Participantes y procedimiento**

En la muestra participaron 989 estudiantes de los cuales 565 el 57,1% eran alumnos de segundo y 424 de cuarto curso (42,9%) de la ESO de centros escolares de Bilbao, con una media de edad de 14,40 años ( $S = 1,26$ ); el 47,2% de los participantes fueron mujeres, y el 52,0%, hombres. La mayoría de los escolares (57,4%) estaban cursando sus estudios en el modelo lingüístico D, donde el euskara es la lengua vehicular; el 21,3% lo hacían en el modelo B, donde la presencia del euskara y el español es similar; y el 15,1% en el modelo A, donde la lengua vehicu-

lar es el español. La mayoría de los escolares estaban matriculados en centros públicos (62,1%), el 19,3% en centros concertados religiosos y el 18,5 en centros concertados Ikastola.

La mayoría de los y las estudiantes eran nacidos en Bilbao (81,5%). Los alumnos nacidos fuera del estado español representaron el 14,6% (N=145) de los que el 1,1 eran nacidos en otro territorio Europeo y el 12,8% eran nacidos fuera de Europa.

Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario que los estudiantes rellenaron en su aula, de una manera voluntaria y anónima, en aproximadamente 30 minutos. El cuestionario incluía preguntas sobre aspectos socio-demográficos y sociolingüísticos. Para medir las variables sociolingüísticas se utilizaron escalas Likert de cinco puntos (desde 1 nada de acuerdo, hasta 5 muy de acuerdo)

### **3.2. Variables**

Se midieron tres tipos de variables, para este estudio: conocimiento de las lenguas, uso de las lenguas y lengua materna.

Conocimiento de las lenguas. Para recoger el conocimiento sobre las lenguas que tenía el alumnado se utilizó una escala tipo likert (desde 1 nada, hasta 5 mucho) donde se le preguntaba al alumno hasta que punto conoces la lengua (euskara y castellano) (Etxague, 1992).

Uso de las lenguas. Para recoger el uso de las lenguas se utilizó una escala tipo likert (desde 1 nada, hasta 5 mucho) donde se le preguntaba al alumno hasta que punto usas las lenguas (euskara y castellano) (Etxague, 1992).

Lengua materna. Para recoger la lengua materna de los alumnos se le preguntaba al alumnado a través de una pregunta abierta cual es la lengua que habláis en casa (Ibarraran, 2007).

### **3.3. Tratamiento estadístico**

Los análisis de datos han sido realizados con el programa estadístico SPSS (versión 11.5).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Lenguas detectadas en la escuela**

Se presentan, en la Tabla 1, los resultados obtenidos en respuesta al primer objetivo del estudio; identificar las lenguas habladas en la familia del alumnado inmigrante.

**Tabla 1. Lenguas habladas en el contexto familiar del alumnado inmigrante**

	<i>N</i>	%
Euskara	1	0,7
Castellano	91	62,8
Castellano y otras lenguas	17	11,7
Castellano y euskara	1	
Castellano y francés	1	
Castellano y akan	1	
Castellano y guarani	1	
Castellano y yombe	1	
Castellano y portugués	1	
Castellano y persa	1	
Castellano y portugués	1	
Castellano, alemán y euskara	1	
Castellano, inglés y twili	1	
Castellano, portugués y italiano	1	
Castellano y inglés	2	
Castellano, yulu y francés	1	
Castellano y rumano	3	
Otras lenguas	27	18,6
Bereber (Tamazight)	6	
Arabe	4	
Portuges	4	
Chino	4	
Rumano	3	
Inglés	2	
Guarani	1	
Italiano	1	
Coreano	1	
Serbio	1	
Ns/Nc	9	6,2
Total	145	100,0

Como se puede observar en la Tabla 1 es notoria la diversidad de lenguas que se detectan en el contexto familiar del alumnado inmigrante, ya que, a pesar de que el español es claramente la lengua dominante (El 62,8% la tiene como única lengua materna, más un 11,7% que la tiene como L1 conjuntamente con otra lengua), nos encontramos con un total de 20 lenguas diferentes. Tras el español, el árabe y el bereber resultan ser las lenguas que cuenta con una mayor presencia, seguida por el portugués, el chino y el rumano.

#### 4.2. Uso de las lenguas

Para analizar si existe relación entre las prácticas lingüísticas del alumnado y su origen, utilizamos la prueba de Khi cuadrado. Así, en la Tabla 2 podemos observar cuales son las lenguas que utilizan los alumnos en los diferentes espacios (escuela, patio, familia y entre amigos). En esta Tabla, se recogen los datos generales del alumnado y se compara los porcentajes obtenidos por el alumnado autóctono e inmigrante.

**Tabla 2. Lenguas habladas por el alumnado en los diferentes contextos**

		Muestra General	Autoctonos	Inmigrantes	
		<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>X<sup>2</sup></i>
Escuela	Euskara	467 (51,2)	443 (57,5)	23 (17,2)	74,360***
	Castellano	443 (48,5)	326 (42,3)	110 (82,1)	
	Otra lengua	3 (0,3)	2 (0,3)	1 (0,7)	
Patio	Euskara	27 (2,8)	27 (3,4)	0 (0,0)	16,665***
	Castellano	914 (96,2)	772 (96,1)	133 (96,4)	
	Otra lengua	9 (0,9)	4 (0,5)	5 (3,6)	
Familia	Euskara	87 (9,4)	85 (10,9)	2 (1,5)	111,039***
	Castellano	797 (85,8)	684 (87,4)	105 (76,6)	
	Otra lengua	45 (4,8)	14 (1,8)	30 (21,9)	
Entre amigos	Euskara	43 (4,6)	43 (5,4)	0 (0,0)	27,344***
	Castellano	883 (93,9)	744 (93,8)	130 (94,2)	
	Otra lengua	14 (1,5)	6 (0,8)	8 (5,8)	

\*\*\* $p < 0,001$ .

En lo que respecta a la muestra general, se puede decir que los alumnos sobre todo utilizan el euskara en la escuela (51,2%), y eso uso decrece según nos alejamos del ámbito escolar. El uso de las otras lenguas, en la muestra general, es muy pequeño, y se utilizan sobre todo en el contexto familiar (4,8%). En los demás espacios (escuela, patio y entre amigos), el uso de las otras lenguas es casi nulo.

Si comparamos los porcentajes del alumnado autóctono con el del alumnado inmigrante, observamos que las diferencias son significativas. El alumnado autóctono es el que más habla euskara pero en este caso también el uso del euskara se restringe al ámbito escolar (57,5%). En el resto de espacios (patio, familia y entre amigos) baja notoriamente este uso, y sube el uso del castellano. En el caso del alumnado inmigrante, también es la escuela el espacio donde se habla más dicha lengua ya que en el resto de espacios apenas se habla, pero en comparación con el alumnado autóctono el uso del euskara es mucho menor en la escuela (17,2%).

En lo que respecta a las otras lenguas, se puede observar que la familia resulta el ámbito de protección de estas lenguas, ya que es en este contexto donde más se utilizan dichas lenguas, siendo el alumnado inmigrante quien más habla estas lenguas (21,9%). En los espacios fuera de la familia, el uso de estas lenguas es nulo, también en el caso de alumnado inmigrante.

## 5. CONCLUSIONES

En primer lugar, los resultados apuntan a que existe una diversidad lingüística notoria entre el alumnado de origen inmigrante, ya que los 145 alumnos inmigrantes son hablantes de 20 lenguas diferentes, aunque el español se mantiene como lengua materna dominante, debido a la importante presencia de alumnado inmigrante procedente de Latinoamérica que tiene esa lengua como L1. En concreto, 6 de cada 10 alumnos tiene el español como lengua materna. Pero esa diversidad lingüística no tiene reflejo en la escuela ya que el uso de estas lenguas se reduce al ámbito de familiar. Esta diversidad lingüística y cultural que prima cada vez más en nuestras aulas, está lejos aún de lo que podemos encontrar en contextos como Canadá (Coelho, 1998; Lasagabaster, 2004), pero es evidente que va *in crescendo*.

En segundo lugar, los resultados ponen de relieve las diferencias existentes entre el alumnado autóctono e inmigrante, en lo que a las prácti-

cas lingüísticas se refiere. El alumnado autóctono utiliza más el euskara en comparación con el alumnado inmigrante. Hay que tener en cuenta que el alumnado inmigrante escoge en mayor medida el modelo A, lo que trae como consecuencia que el nivel de competencia que alcanzan en euskara sea bajo. Por ende, existe la perentoria necesidad de impulsar y fomentar la matriculación de este alumnado en los modelos bilingües (también conocidos como programas de inmersión), ya que de lo contrario parece que se está transmitiendo la idea de que dichos programas de inmersión únicamente son válidos para el alumnado autóctono, cuando la realidad es que existe evidencia procedente de estudios pergeñados en otros contextos (Cummins 2002; Mady, 2003) que confirma empíricamente que éstos pueden resultar exitosos entre parte de la población escolar y esto influye notoriamente tanto en el conocimiento como en el uso del euskara, ya que los alumnos que escogen este modelo son los que peores resultados obtienen con respecto al euskara (Gabiña *et al.*, 1986; Sierra & Olaziregi, 1989, 1990). Para mejorar esta situación será importante informar a toda la población y en particular a las familias del alumnado inmigrante, sobre los efectos negativos que puede tener el escoger este tipo de modelos. Pero tenemos que tener cuidado, ya que los modelos de inmersión (el modelo D en el caso del euskara) pueden tener vacíos para hacer frente a esta nueva realidad de diversidad lingüística y cultural (Navarro, 2003). Esto no quiere decir que los modelos de inmersión no sean válidos, sino que como no son suficientes para hacer frente a las nuevas realidades, la práctica educativa deberá amoldarse a la nueva realidad. Para ello, será importante, que en la escuela se reconozca el valor de las culturas de este alumnado y el valor de la segunda lengua, para que el aprendizaje de la L2 no vaya en perjuicio de la L1, y de su identidad familiar (Díaz-Aguado, 2003). En este sentido, será importante que el alumnado inmigrante conozca y utilice las lenguas y culturas de nuestra comunidad, tanto para su desarrollo personal como para la integración socio-cultural. Pero por otro lado, ser importante también, que la escuela incorpore aspectos de las experiencias y culturas de los inmigrantes, lo cual enriquecerá la cultura escolar y contribuirá a visibilizar la diversidad lingüística y cultural existente en las aulas de nuestras comunidades.

Finalmente, los resultados constatan la escasa presencia que tienen las lenguas maternas fuera del núcleo familiar. Estos datos dejan en evidencia que la diversidad lingüística y cultural que se detecta en las familias de los escolares inmigrantes no tiene reflejo en la escuela, ya que el uso de

estas lenguas se reduce al ámbito familiar. Teniendo en cuenta la importancia de las lenguas maternas en el aprendizaje de las segundas lenguas (Cummins, 1979; 2001) sería interesante que desde la escuela se diseñaran mecanismos para de alguna manera visibilizar dichas lenguas y culturas. El diálogo escuela-sociedad debería facilitar que la escuela se convierta en un espacio intercultural que acoja las distintas culturas de su entorno y que reconozca a todo su alumnado y dándoles el valor que se merecen.

La modificación de esta situación consiste en colocar por delante el trabajo del alumnado en grupo; en modificar la actividad del profesorado de modo que pase a ser un actor que ofrezca las ayudas necesarias, en forma de informaciones y estrategias, para resolver tareas globales que tienen al alumnado como protagonista; en promover la interactividad entre el alumnado y, en consecuencia, el equilibrio entre exigencias y ayudas que, en el caso del lenguaje, son completamente necesarias si se desea que todo el alumnado progrese lingüísticamente, en hacer presente los diferentes “saberes” y “competencias” lingüísticas que el alumnado posee, valorándolas y mostrando la necesidad de que sean visibles para la consecución colectiva de las tareas propuestas. En fin, una manera diferente de hacer, en la que no necesariamente se discute el método didáctico más o menos pertinente para conseguir un objetivo de enseñanza y aprendizaje, sino que coloca en primer plano la diversidad real respecto al conocimiento de la lengua de la escuela como fuente de trabajo cooperativo.

### **Referencias Bibliográficas**

- AJUNTAMENT DE BARCELONA, 2005. **La población extranjera a Barcelona**. Barcelona: Estadístiques de l'Ajuntament de Barcelona.
- BROEDER, P. y MIJARES, L. 2003. **Plurilingüismo en Madrid**. Editorial Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid (España).
- CÁRDENAS HAGÁN, E., CARLSON, C.D y POLLARD DURODOLA (2007). “The cross-linguistic transfer of early literacy skills: the role of initial L1 and L2 skills and language of instruction”. *Lang-speech Hear Serv Sch*. Vol. 38. Nº3: 249-259.
- COLLIER, V.P. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. **TESOL Quarterly**. Nº 21: 617-641.
- CONSEJO ESCOLAR VASCO 2005. **Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV**. Editorial Consejo Escolar Vasco. Bilbao (España).

- CUMMINS, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. **Review of Educational Research**. N° 49: 222-251.
- CUMMINS, J. 2001. **Netotiating identities: education for empowerment in a diversity society**. Editorial California Association for Bilingual Education. Los Angeles (Estados Unidos).
- CUMMINS 2002. **Lenguaje, poder y pedagogía**. Editorial Morata. Madrid (España).
- ETXAGUE, X., CENOZ, J., y URÍA, M. (2010). “Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco”. **Segundas Lenguas e Inmigración en red**. N° 3: 6-20.
- EXTRA G. y K. YADMUR (Coord.). 2004. **Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school**. Editorial Multilingual Matters. Clevedon.
- GABIÑA, J., GOROSTIDI, R., IRURETAGOIANA, R., OLAZIREGI, I., y SIERRA, J. 1986. **EIFE. Euskararen irakaskuntzan sakontzeko beste arrazoi bat**. Editorial Sortzen-Ikasbatuaz Elkartea. Andoain (España).
- GÁNDARA, P. 1999. **Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislatura**. Santa Bárbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- GEBAUER, S. K., ZAUNBAUER, A. C. M. y MÖLLER, J. 2013. “Cross-Language Transfer in English Immersion Programs: Reading Comprehension and Reading Fluency”. **Contemporary Educational Psychology**. N° 38: 64-74.
- HAKUTA, K., BUTLER; Y.G. y WITT, D. 2000. **How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?** Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HUGUET, A. 2008. “Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante”. **Infancia y Aprendizaje**. Vol. 31. N° 3: 283-301.
- HUGUET, A. y NAVARRO, J.L. 2006. “Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 20. N° 2: 69-80.
- HORST M, WHITE, J. y BELL, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. **Inter. J. Biling**. V. 14. N° 3: 331-349.
- HUGUET, A. y NAVARRO, J. 2005. “Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración” en D. Lasagabaster y J.M. Sierra (coord.), **Multilinguismo, competen-**

- cia lingüística y nuevas tecnologías.** pp.53-74. Horsori. Barcelona (España).
- IBARRARAN, A., LASAGABASTER, D. y SIERRA, J-M. 2007. **Inmigración y aprendizaje de lenguas en contexto bilingüe.** Editorial Lete. Bilbao (España).
- ISEI-IVEI. 2005. **Nivel B2 de euskara. Al finalizar la enseñanza obligatoria (4 ESO).** Editorial ISEI-IVEI. Bilbao (España).
- ISEI-IVEI. 2007. **Nivel B2 de euskara. Al finalizar la enseñanza obligatoria (4 ESO).** Editorial
- IZQUIERDO, A. 2002. “La educación errante” en A.A.V.V. **La sociedad. Teoría e investigación empírica.** pp. 207-230. Ed. Centro de Investigaciones Sociales. Madrid (España).
- KLESMER, H. 1994. “Assesment and teacher perceptions of ESL students achievement”. **English Quarterly.** Vol. 26. Nº3: 8-11.
- LUCHTENBERG, S. 2002. “Bilingualism and Bilingual Education and their Relationship to Citizenship from a Comparative German-Australian Perspective”. **Intercultural Education,** Vol. 13. Nº 1: 49-61.
- MARUNY, L. y MOLINA, M. 2000. **Adquisició del catalá i competència comunicativa en alumnes d’origen marroquí l’ensenyament obligatori. Competència lectora, competencia escritora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües.** Editorial Commissions Obreres. Girona (España).
- NAVARRO, J.L. 2003. **Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón.** Editorial Universidad de Lleida. Lleida (España).
- NAVARRO, J.L. & HUGUET, A. 2010. “Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante.” **Revista de Educación.** Nº 353: 245-265.
- OLLER, J. y VILA, I. 2008. “El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria”. **Segundas lenguas e inmigración en red.** Nº 1: 10-24.
- PEDERSEN, K.M. 2002. “A search to merge”. **Intercultural Education.** Vol. 13. Nº4: 427-438.
- RAMÍREZ, J.D. 1992. “Executive summary”. **Bilingual Research Journal.** Vol. 16: 1-62.
- SHOHAMY, E. 1999. “Unity and Diversity in Language Policy”. **Comunicación en la AILA Conference.** Tokio, agosto.

- SIERRA, J., & OLAZIREGI, I. 1989. **EIFE 2. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 5. mailaren azterketa A,B eta D ereduetan.** Editorial Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz (España).
- SIERRA, J., y OLAZIREGI, I. 1990. **EIFE 2. Euskararen irakaskuntza faktoreen eragina: OHO 2. mailaren azterketa A,B eta D ereduetan.** Editorial Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz (España).
- THOMAS, W. y COLLIER, V. 1997. **School effectiveness for language minority students.** National Clearinghouse for Bilingual Education. Editorial Washington DEC. Washington (Estados Unidos).
- VILA, I. 2000. "Inmigración, educación y lengua propia" en A.A.V.V. **La inmigración extranjera en España. Los retos educativos.** pp. 145-166. Ed. Fundación La Caixa. Barcelona (España).
- VILA, I. 2008. "Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil". **Revista de Educación.** N<sup>o</sup> 346: 401-424.
- VILA, 2006. "Language, escuela e inmigración". **Cultura y Educación.** Vol. 18, N<sup>o</sup> 2: 127-142.
- VILA, I. HUGUET, A. y NAVARRO, J.L. 2005. "Ethinical origin, time of residence and knowledge of the school language". Comunicación al Simposio Invitado **Bilingualism in children exposed to Spanish and another language in Spain. XIIth European Conference on Developmental Psychology.** La Laguna, agosto.
- VILA, I. y SIQUÉS, C. 2006. "Educación, pluralidad lingüística y construcción de la identidad". **Comunicación al MIDP Symposium Multilingualism and Exclusion. Bloenfontein.** Sudáfrica, abril.