

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CONOCIMIENTO  
DE CATALÁN/CASTELLANO. UN ESTUDIO EMPÍRICO  
CON ALUMNADO INMIGRANTE EN CATALUÑA<sup>1</sup>

*Language diversity and Catalan/Castilian language  
knowledge. An empirical study with migrant students  
in Catalonia*

*La diversité linguistique et la connaissance de catalan/  
castillan. Une étude empirique avec les élèves immigrants  
en Catalogne*

Xosé Antón GONZÁLEZ RIAÑO\*, Ángel HUGUET CANALIS\*\* y Silvia Maria CHIREAC\*\*\*

\* *Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación.  
Departamento de Ciencias de la Educación. C/Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.  
Correo-e: xanton@uniovi.es*

\*\* *Universidad de Lleida. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento  
de Pedagogía y Psicología. Avinguda Estudi General, 4. 25001 Lleida.  
Correo-e: abuguet@uoc.edu*

\*\*\* *Universidad Alexandru I. Cuza-Ia i (Rumania). Departamento de Filología  
Hispanica. Correo-e: schireac@pip.udl.cat*

Fecha de recepción: enero de 2013

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2013

Biblid [(1130-3743) 25, 1-2013, 191-213]

1. El estudio ha sido posible gracias al proyecto de investigación n.º EDU2009-08669EDUC, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Subdirección General de Proyectos de Investigación.

## RESUMEN

El artículo plantea los resultados de una investigación realizada en Cataluña con alumnos inmigrantes. La finalidad del estudio es comprobar la competencia lingüística en catalán y castellano y comparar estos resultados con los del alumnado autóctono, explicar los procesos de interdependencia y transferencia lingüística generados (entre catalán y castellano) en función de la lengua materna y plantear implicaciones pedagógicas derivadas. Se utilizaron dos pruebas de competencia lingüística en catalán y castellano. La muestra fueron 533 alumnos inmigrantes de segundo y cuarto curso de Educación Secundaria. Los resultados señalan que los procesos de interdependencia y transferencia se producen siguiendo los planteamientos de Cummins, pero también expresan las dificultades lingüísticas del alumnado. Las conclusiones también muestran que la proximidad lingüística de la lengua familiar no es un factor determinante en el conocimiento lingüístico del catalán y castellano. Finalmente, el estudio ofrece alternativas pedagógicas para mejorar la situación descrita desde una perspectiva intercultural.

*Palabras clave:* escolares inmigrantes, competencia lingüística, interdependencia lingüística, transferencia lingüística, Cataluña.

## SUMMARY

This paper shows the results of a research study conducted in Catalonia with migrant students. This study aims at obtaining further knowledge of the language competence, both in Catalan and Castilian Spanish, of migrant students and comparing these results with the results obtained from a similar analysis with native students. Another goal is to explain the processes of interdependence and linguistic transfer depending on the source language, and to raise the pedagogical implications. Two tests of linguistic competence, in Catalan and Castilian Spanish, were used. The sample was 533 migrant students of the second and fourth years of Secondary Education. The outcomes point out that the interdependence and transfer processes occur following Cummings' lines of thought and they reveal the linguistic difficulties of students. The conclusions show that the linguistic closeness to the language spoken in the family should not be considered a determining factor to learn and know either Catalan or Castilian Spanish. The survey offers some pedagogical alternatives to improve the described situation, specially from an intercultural perspective.

*Key words:* migrant students, linguistic competence, linguistic interdependence, language transfer, Catalonia.

## SOMMAIRE

Ce rapport projette les résultats d'une recherche réalisée en Catalogne avec des élèves immigrants. Les objectifs de l'étude sont: connaître la compétence linguistique dans catalan et castillan et comparer ces résultats à ceux-là des élèves autochtones, expliquer les processus d'interdépendance et de transfert linguistique générés en fonction de la langue d'origine et projeter quelques implications pédagogiques. Deux preuves de compétence linguistique (catalan-castillan) ont été utilisées. L'échantillon

a été de 533 élèves immigrants du deuxième et quatrième cours d'Éducation Secondaire. Les résultats indiquent que les processus d'interdépendance et de transfert se produisent en suivant les principes théoriques de Cummins, mais ces résultats expriment aussi les difficultés linguistiques des élèves. Les conclusions montrent que la proximité linguistique de la langue maternelle n'est pas un facteur déterminant dans la connaissance linguistique de la langue catalane et du castillan. L'étude offre des alternatives pédagogiques pour améliorer la situation décrite avec une perspective interculturelle.

*Mots clés:* élèves immigrants, compétence linguistique, interdépendance linguistique, transfert linguistique, Catalogne.

## 1. INTRODUCCIÓN

La población española, a fecha 1 de enero de 2011, era de 47.190.493 personas. Así consta en el Avance del Padrón Municipal de habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2011). Otros datos del citado estudio indican que en esa fecha la población extranjera en España era de 5.730.667 personas, es decir, algo más 12% de la población total. Si se toma como referencia a Cataluña, el porcentaje alcanzaba prácticamente el 16%, lo que suponía que había en esta comunidad 1.182.957 personas extranjeras empadronadas.

Los datos anteriores ponen de manifiesto la importancia del fenómeno de la inmigración en España y, más concretamente, en Cataluña. De hecho, el informe Eurostat (2010) anuncia que desde el inicio del milenio España se había convertido en el mayor país receptor de ciudadanos de otras nacionalidades de toda la Unión Europea.

Ello conlleva una complejidad educativa sin precedentes por lo que hace referencia a la presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas, con todas las implicaciones que de ello se derivan (Esteve, Ruiz y Rascón, 2008), sobre todo desde el punto de vista de la necesidad de implementación de programas de educación intercultural (Louzao, 2009) y de la profundización en el tratamiento didáctico de alternativas «activas» en la formación lingüística del alumnado (Caré y Debyser, 1984; Puren, 2007) y, más todavía, cuando se contempla el caso de la realidad educativa de Cataluña. No debe olvidarse, en este sentido, que un reciente estudio cifra en más de 200 el número de lenguas presentes entre el alumnado de todos los niveles educativos (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) de la escuela catalana (Nadal, 2006).

Efectivamente, tal como señala Huguet (2009), la situación descrita plantea en Cataluña una problemática específica, puesto que, como es sabido, esta comunidad optó en su momento por una práctica educativa bilingüe para acoger a una población escolar formada de manera fundamental por alumnos catalanohablantes y castellanohablantes. Se pretendía con tal práctica, de acuerdo con la Ley de Política Lingüística de 1998, que los alumnos, al margen de su lengua de uso habitual,

podrían usar correctamente las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) al final de la educación obligatoria (art. 21.3). La administración educativa generalizó, en este sentido, la utilización normal del catalán como lengua vehicular de la enseñanza, apoyándose en el artículo 21.1 de la citada ley, lo que viene generando cierta controversia, ya que el artículo 21.2 también prevía la posibilidad de que los padres de los alumnos pudieran instar a que éstos recibieran la primera enseñanza en su lengua habitual. De este modo, la situación actual viene determinada por el hecho de que la mayor parte de los escolares, independientemente de su lengua familiar, sigue programas en los que prima la lengua catalana, sean éstos «programa de mantenimiento de la lengua», en los que la lengua familiar del alumnado coincide con la lengua de la escuela (Lindholm-Leary, 2006), o, en su caso, «programas de inmersión lingüística», en los que la lengua de la escuela es distinta de la lengua familiar (Genesee, 2006). La concreción práctica de ambos programas, no obstante, viene determinada a través de la contextualización que fijan, en cada caso concreto, los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC). La base teórica del PLC, en efecto, es especialmente operativa para tratar la diversidad lingüística escolar con una triple finalidad: tratamiento curricular de las lenguas, normalización y dignificación lingüísticas y educación intercultural (González, 2000).

En todo caso y tal como señala, entre otros, Arnau (2003) el éxito de la opción adoptada se constata a partir de los resultados de diferentes investigaciones. Así, se puede concluir que la revisión de las evaluaciones llevadas a cabo indica que no existen diferencias en el nivel de lengua castellana alcanzado en uno y otro tipos de programas, a pesar de que el alumnado de lengua familiar castellana escolarizado en programas de inmersión alcanza un conocimiento significativamente mayor en lengua catalana en comparación con sus iguales escolarizados en castellano. Por lo demás, los estudios apuntan que el nivel general de lengua castellana del conjunto de los escolares catalanes es equivalente a la media del Estado, si bien los resultados finales de esta lengua son inferiores a los globales de lengua catalana (Generalitat de Catalunya, 2006).

Posiblemente, la explicación a estos resultados y que, al mismo tiempo, constituye la base teórica sobre la que se sustenta la educación bilingüe en Cataluña sea la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979). Tal hipótesis puede sintetizarse del siguiente modo: las habilidades lingüísticas desarrolladas en una lengua ( $Lx$ ) pueden ser transferidas a otra lengua ( $Ly$ ), siempre que exista, por un lado, una adecuada exposición a  $Ly$  (en la escuela o en el entorno) y, por otro, una motivación para aprender con convicción la  $Ly$ . De este modo, subraya Hugué (2009), si se admitiera la hipótesis para el caso de Cataluña, ello implicaría que la instrucción en catalán permitiría desarrollar habilidades en esta lengua y, paralelamente, transferirlas al castellano (lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento curricular específico). Ello implica la existencia de lo que Cummins (1984, 1996) denomina competencia cognitivo-académica subyacente y común a todas las lenguas (*Common Underlying Proficiency*-CUP) que hace posible la transferencia a pesar de que algunos aspectos superficiales de las

lenguas, como la pronunciación o la fluidez, permanezcan separados. Insistiendo en la proyección pedagógica de la hipótesis, se podría decir que cuando un alumno asiste a una escuela en la que su lengua materna (L1) no es la lengua de enseñanza, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre que el niño pueda utilizar también su L1 en el medio social y/o familiar, ya que entonces podrá transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa. Evidentemente, tal como demuestra, por ejemplo, Baker (1992), la existencia de actitudes favorables hacia ambas lenguas es un elemento fuertemente favorecedor del proceso.

Las consideraciones anteriores pueden mantenerse al margen, incluso, de la proximidad de las lenguas, tal como sucede, por ejemplo, entre el japonés o vietnamita y el inglés (Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, Green y Tran, 1984) o el español y el náhuatl (Francis, 2000). En el caso de lenguas próximas la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales, mientras que en el caso de lenguas tipológicamente más diferenciadas la transferencia haría referencia, sobre todo, a elementos cognitivos y conceptuales (Huguet, 2009). Será, de hecho, la situación sociolingüística la que explique la tipología de las transferencias (Cummins, 2000): transferencia de elementos conceptuales, de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, de aspectos pragmáticos de la lengua, de la conciencia fonológica, etc.

En todo caso, las evidencias empíricas que sustentan a nivel internacional la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística son numerosísimas y aparecen recogidas, por ejemplo, en la excelente síntesis de Baker y Hornberger (2001). En Cataluña, paralelamente a la evaluación de la puesta en práctica de los programas de educación bilingüe a partir de mediados de los años 80, también se fue comprobando el poder explicativo de la hipótesis: Ribes (1993); Vila (1995); Serra (1997); Huguet, Vila y Llurda (2000), etc.

Es claro, sin embargo, que en la Cataluña de hoy la diversidad lingüística de las aulas es la norma y que en el caso de los escolares provenientes de la inmigración difícilmente se pueden poner en práctica las iniciales aspiraciones teóricas de la inmersión lingüística, así como los programas de mantenimiento de la lengua familiar. Y ello no sólo por el espectacular crecimiento del número de lenguas, sino por el hecho de que algunas de ellas no están normalizadas, lo que dificulta su uso como lenguas de enseñanza y aprendizaje (Vila, Siqués y Roig, 2006).

Por otra parte, se constata que los estudios relacionados con la escolarización del alumnado inmigrante en Cataluña han proliferado en los últimos años y han puesto de manifiesto, entre otras cuestiones, las dificultades que entrañan los aprendizajes lingüísticos. Así, por ejemplo, los trabajos de Maruny y Molina (2000), Huguet, Navarro y Janés (2007), Huguet (2008), Huguet, Chireac, Navarro y Sansó (2011), etc., subrayan el hecho de la rápida y aparente fluidez conversacional que este alumnado alcanza, pero también la dificultad para lograr el dominio del lenguaje académico, tarea que requiere un mínimo de 5 años (y a menudo muchos

más) para lograr la equiparación con los hablantes nativos. En este sentido, Cummins (1981) ya había establecido una diferencia funcional entre niveles de uso de lenguaje denominados BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), es decir, habilidades lingüísticas necesarias para la comunicación interpersonal en situaciones muy contextualizadas, y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), entendidas como habilidades lingüísticas para resolver situaciones colectivas o actividades académicas exigentes y descontextualizadas que requieren niveles altos de conocimiento formal de la lengua y que son, en definitiva, las que garantizan el éxito escolar. A pesar de la controversia generada ante la distinción entre lenguaje BICS/CALP, los últimos estudios avalan sus principios teóricos fundamentales y su aplicación a la explicación de lo que sucede en las aulas con el alumnado inmigrante (Francis, 2000; Baker, 2001; MacSwan y Rolstad, 2005) y podrían ser de aplicación, a nuestro juicio, a la interpretación de lo que ocurre en muchos centros educativos catalanes. En éstos, por cierto y como habíamos señalado anteriormente, las actitudes también juegan un papel fundamental y explican, de hecho, las dificultades añadidas que para el aprendizaje del catalán presentan muchos escolares procedentes de países latinoamericanos que, teniendo las actitudes más positivas hacia el castellano, manifiestan, precisamente, las menos positivas de todos los grupos de inmigrantes hacia el catalán (Huguet, Janés y Chireac, 2008).

Pues bien, situados en este contexto teórico, la finalidad básica del presente estudio se centra en conocer hasta qué punto las características lingüísticas iniciales del alumnado inmigrante, agrupadas en lo que llamamos «familias lingüísticas» (Moreno, 2002), se relacionan con los procesos de interdependencia y transferencia lingüísticas inmersos en el aprendizaje del catalán y castellano.

## 2. METODOLOGÍA

Tal como se acaba de comentar, el estudio pretende alcanzar conclusiones por lo que respecta a distintos aspectos del ámbito de referencia. Se plantean, así, los siguientes:

### 2.1. *Objetivos de la investigación*

- a) Conocer el nivel de conocimiento lingüístico de catalán y castellano del alumnado inmigrante en Cataluña que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria y establecer comparaciones con respecto al alumnado autóctono.
- b) Agrupar las lenguas de origen de ese alumnado inmigrante en familias lingüísticas y comparar los resultados de sus usuarios respecto al rendimiento lingüístico en catalán y castellano.
- c) Explicar, en su caso, los procesos de interdependencia lingüística y/o de transferencia (catalán-castellano) que se producen en función de la familia lingüística de procedencia.

- d) Ofrecer propuestas de actuación didáctica coherente con los resultados más importantes que se derivan del estudio.

## 2.2. Participantes

Durante el curso escolar 2006-2007 la población escolarizada en Cataluña en la etapa de ESO ascendía a 264.829 alumnos, de los cuales 35.864 (el 13,54%) eran extranjeros. La procedencia de estos últimos se recoge en la siguiente tabla:

TABLA 1. ALUMNADO EXTRANJERO EN ESO EN CATALUÑA (2006-2007)

CATALUÑA: ALUMNADO EXTRANJERO EN ESO (2006-2007)		
Zona de origen	Número	%
Unión Europea	1.973	5,50
Resto Europa (incluyendo Rumania y Bulgaria)	3.962	11,05
Magreb	8.351	23,29
Resto de África	1.067	2,98
América del Norte	102	0,28
América Central y del Sur	17.360	48,40
Asia y Oceanía	3.049	8,50
TOTAL	35.864	100,00

Fuente: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/eso12.pdf>.

Como se puede observar, el porcentaje mayoritario se corresponde con alumnado extranjero proveniente de América Central y del Sur (48,40%), seguido a considerable distancia por los alumnos provenientes del Magreb (23,29%) y por europeos extracomunitarios (11,05%).

De esta población se obtuvo una muestra representativa de 533 alumnos, lo cual implica trabajar con un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error del 4,50%. La distribución según la zona de origen de tal muestra es la que sigue:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN EL ORIGEN DEL ALUMNADO

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN ORIGEN		
Zona de origen	Número	%
Unión Europea	44	8,26
Resto Europa (incluyendo Rumania y Bulgaria)	66	12,38
Magreb	103	19,32
Resto de África	39	7,32
América del Norte	8	1,50
América Central y del Sur	231	43,34
Asia y Oceanía	42	7,88
TOTAL	533	100,00

Como sucede con frecuencia en este tipo de estudios, los porcentajes de la población y de la muestra no son exactamente coincidentes. Conviene aclarar, en este sentido, que las sobrerrepresentaciones o subrepresentaciones de las muestras son una consecuencia indirecta del diseño muestral utilizado. En general son aceptadas sin problemas cuando suponen alrededor del  $\pm 5\%$  de la muestra (Kish, 1995; Levy y Lemeshow, 2008; Thompson, 2002), aunque algunos trabajos especializados tienden a aumentar el porcentaje hasta  $\pm 8\%$  (Gimeno, 2010). En nuestra investigación estaríamos, en todo caso, dentro de márgenes de representación técnicamente asumibles.

Se ha de señalar, por otra parte, que, siguiendo un criterio de proporcionalidad, de los 533 alumnos que conforman la muestra 271 (50,8%) son de final del Primer Ciclo de la ESO (2.º curso), mientras que 262 (49,2%) son de final del Segundo Ciclo de la ESO (4.º curso). Por lo que hace referencia a la lengua familiar de los inmigrantes, la tabla adjunta clarifica la gran diversidad de situaciones encontrada:

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LA LENGUA FAMILIAR (L1)

LENGUA FAMILIAR DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA	
Alemán	6
Árabe	88
Armenio	3
Bambara	2
Búlgaro	12
Castellano	230
Chino mandarín	25
Fang	2
Francés	7
Fula	8
Griego	1
Holandés	4
Húngaro	1
Indio	1
Inglés	6
Italiano	3
Japonés	1
Mandinga	14
Portugués	30
Punjabi	3
Quechua	2
Rumano	32
Ruso	6
Soninké	5
Tagalo	1
Tamazight	20
Ucraniano	12
Urdú	6
Wolof	2
TOTAL	533

Se trata, como vemos, de 29 lenguas distintas, entre las que destaca por su importancia el español o castellano con 230 sujetos (en torno al 43%), seguida por el árabe con 88 representantes (sobre el 16,5%), el portugués con 30 alumnos (un 5,8%), el chino mandarín con 25 sujetos (en torno al 4,6%) y el tamazight, lengua bereber, con 20 (un 3,7%). Si agrupamos estas lenguas por «familias lingüísticas» siguiendo los criterios genético-geográficos fijados por Moreno (2002), nos encontraríamos con la siguiente situación: a) familia indoeuropea-románica (castellano, francés, italiano, portugués y rumano), b) familia indoeuropea-germánica (alemán, inglés y holandés), c) familia indoeuropea-eslava (búlgaro, ruso y ucraniano), d) indoeuropea-úgrica (húngaro), e) indoeuropea-griega (griego), f) indoeuropea-índica (indio, urdú y punjabi), g) indoeuropea-armenia (armenio), h) chinotibetana-china (chino mandarín), i) chinotibetana-japonesa (japonés), j) del Pacífico-malayapolinesia (tagalo), k) filum afroasiático-semítica (árabe), l) filum afroasiático-bereber (tamazight), m) filum nigerocongolés-atlántica occidental (fula y wolof), n) filum nigerocongolés-mandé (bambara, mandinga y soninké), o) filum nigerocongolés-bantú (fang), p) sudamérica-quechu-aimara (quechua). La distribución numérica, excluyendo a los grupos menores de 10 sujetos, se sintetiza en la tabla que sigue:

TABLA 4. FAMILIAS LINGÜÍSTICAS DE LA MUESTRA (GRUPOS A PARTIR DE 10 SUJETOS)

ALUMNADO DE LA MUESTRA SEGÚN FAMILIAS LINGÜÍSTICAS	
Indoeuropea-ROMÁNICA	302
Indoeuropea-GERMÁNICA	16
Indoeuropea-ESLAVA	30
Indoeuropea-ÍNDICA	10
Chinotibetana-CHINA	25
Filum afroasiático (África)-SEMÍTICA	88
Filum afroasiático (África)-BEREBER	20
Filum nigerocongolés-ATLÁNTICA OCC.	10
Filum nigerocongolés-MANDÉ	21
TOTAL	522

Se produce, lógicamente, una correspondencia entre la procedencia geográfica, la lengua familiar y la familia lingüística, de modo que dentro de ésta la dominante es la indoeuropea-románica (en torno al 58%), seguida por el filum afroasiático-semítica con un 17% y la indoeuropea-eslava con un 5,8%.

Otras características de la muestra nos hablan del equilibrio de género: 49,1% alumnos y 50,9% alumnas. Por lo demás, algunos datos importantes del grupo de alumnos que componen la muestra se pueden sintetizar así: 1. Situación socio-profesional de las familias: a) alta (13,88%), b) media (19,5%), c) baja (66,60%); 2. Nivel de estudios de los padres: a) universidad (37,15%), b) bachillerato (40,52%), c) primaria (17,1%) y d) sin estudios (5,2%); 3. Tiempo de estancia en Cataluña: a) menos de 3 años (31,9%), b) entre 3-6 años (35,2%), c) más de 6 años (32,8%); 4. Edad de llegada a Cataluña: a) menos de 10 años (44,2%), b) más de 10 años

(55,7%). Se ha de señalar que estas variables se distribuyen aleatoriamente según los grupos y familias lingüísticas.

Finalmente, y con objeto de establecer comparaciones, se contó con otra muestra de alumnos autónomos, obtenida en los mismos centros que los inmigrantes, constituida por 673 sujetos: 331 de final del Primer Ciclo de la ESO (2.º curso) y 341 de final del Segundo Ciclo de la ESO (4.º curso)

### 2.3. *Instrumentos*

El conocimiento lingüístico se evaluó a través de dos pruebas de competencia lingüística, respectivamente, en lengua catalana y castellana diseñadas y baremadas por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Dichas pruebas, paralelas en su estructura interna, analizan los siguientes aspectos: Comprensión oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico-Morfosintaxis (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección Lectora (LE-C), Lectura Entonación (LE-E). Todos los apartados reciben una puntuación que oscila entre 0 y 100 puntos en función del número de aciertos y errores y, finalmente, pueden obtenerse dos puntuaciones: el índice PG1 y el índice PG2. El primero de ellos es el resultado de considerar las cinco primero subpruebas escritas por lo que se refiere a las habilidades lingüísticas específicamente escritas, mientras que el segundo incluye a la totalidad de las pruebas, es decir, las anteriores más el resto, por lo que podría entenderse como la habilidad lingüística global.

Para su ejecución se precisa el apoyo de un cuaderno individual y cada subprueba tiene un tiempo limitado de aplicación. Tal como se ha indicado, las pruebas de catalán y castellano son paralelas entre sí, y aunque su estructura interna es similar, varían por lo que se refiere a textos, vocabulario, etc. En todo caso, los índices de dificultad, correlaciones y fiabilidad aparecen ampliamente descritos en Bel, Serra y Vila (1991). Es preciso señalar, por último, que las pruebas han sido utilizadas con éxito tanto en el estudio de contextos bilingües tradicionales (Huguet *et al.*, 2000; Huguet y González, 2002), como en contextos de inmigración (Navarro y Huguet, 2010; Chireac, Serrat y Huguet, 2011).

### 2.4. *Procedimiento de recogida de los datos y tratamiento de los resultados*

Las pruebas se llevaron a cabo a lo largo del curso escolar 2006-2007 por un grupo de personas entrenadas al efecto y que actuaron con criterios unitarios a la hora de su aplicación. Previamente se contactó con el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña para recabar los correspondientes permisos. Seguidamente se informó a los centros de las razones del estudio, se solicitó su conformidad y se establecieron los días en los que se aplicarían las pruebas.

El tratamiento estadístico se realizó a través del paquete estadístico integrado Statview for Windows, versión 5.0.1. Para analizar los datos, además del análisis descriptivo de frecuencias, se emplearon el análisis de varianza factorial ANOVA y la prueba de comparación de medias Scheffé. Tal elección se justifica por el hecho de que mientras que el ANOVA permite comprobar los efectos de variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada variable dependiente, la prueba de Scheffé ayuda a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se muestra significativo.

### 3. RESULTADOS

De acuerdo con el marco contextual de referencia, teniendo en cuenta las consideraciones metodológicas anteriores y las características de la muestra se pueden establecer los siguientes resultados:

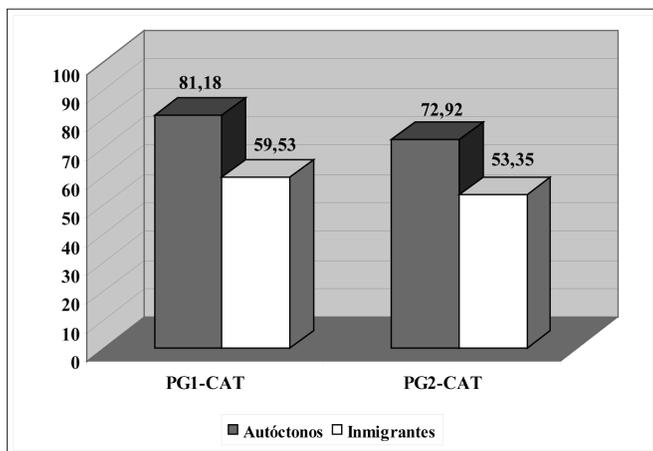
#### 3.1. *Conocimiento lingüístico general del catalán*

Las puntuaciones son las siguientes:

TABLA 5. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CATALÁN DEL ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE

	PG1		PG2	
Alumnado autóctono	81,180	11,777	72,925	11,264
Alumnado inmigrante	59,532	20,114	53,346	17,149

Como vemos, las puntuaciones (recordemos, entre 0 y 100) son más que aceptables en el caso de los alumnos autóctonos y menos, lógicamente, en el caso del alumnado inmigrante. Como cabría esperar se producen diferencias estadísticamente significativas tanto en las puntuaciones PG1 [ $F_{1,1193} = 540,643$ ; ( $p < 0,0001$ )] como PG2 [ $F_{1,693} = 197,199$ ; ( $p < 0,0001$ )] a favor de los alumnos autóctonos y en perjuicio de los inmigrantes. La representación de los resultados aparece en el Gráfico 1 adjunto:

GRÁFICO 1. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CATALÁN  
(ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE)

Tal como se ha dicho, los alumnos inmigrantes obtienen calificaciones significativamente más bajas que el alumnado autóctono, si bien dentro de unos límites que superan claramente el nivel medio (puntuaciones de 50).

### 3.2. Conocimiento lingüístico general del castellano

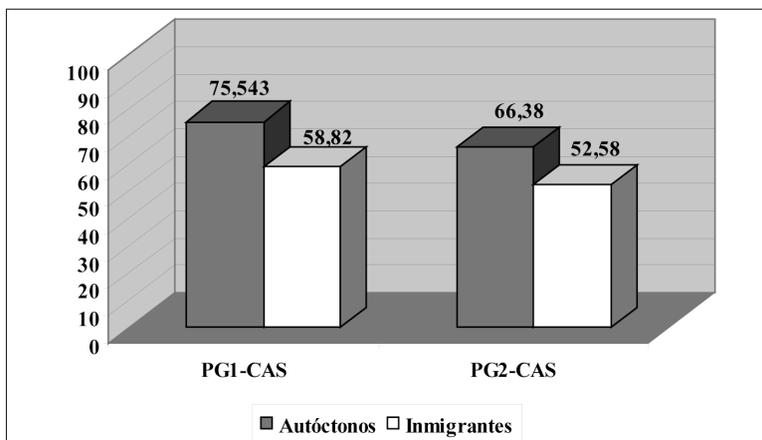
Las puntuaciones son las siguientes:

TABLA 6. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CASTELLANO  
DEL ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE

	PG1		PG2	
Alumnado autóctono	75,543	11,653	66,387	11,791
Alumnado inmigrante	58,825	20,747	52,584	18,143

En este caso las puntuaciones son más bajas que en caso del catalán, si bien el alumnado inmigrante alcanza niveles similares en ambas lenguas. También aquí se producen diferencias estadísticamente significativas a favor, lógicamente, del alumnado autóctono, tanto en las puntuaciones PG1 [ $F_{1,1193} = 310,676$ ; ( $p < 0,0001$ )], como PG2 [ $F_{1,693} = 87,801$ ; ( $p < 0,0001$ )]. Incluimos, a continuación, la representación de los resultados:

GRÁFICO 2. CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CASTELLANO  
(ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE)



Se comprueba, en efecto, que mientras que las puntuaciones del alumnado inmigrante en el conocimiento lingüístico del castellano son muy similares a las obtenidas con respecto al catalán, las puntuaciones descienden cuando se trata del alumnado autóctono, de modo que éste obtiene puntuaciones más bajas en castellano.

### 3.3. Conocimiento lingüístico de catalán según la familia lingüística del alumnado inmigrante

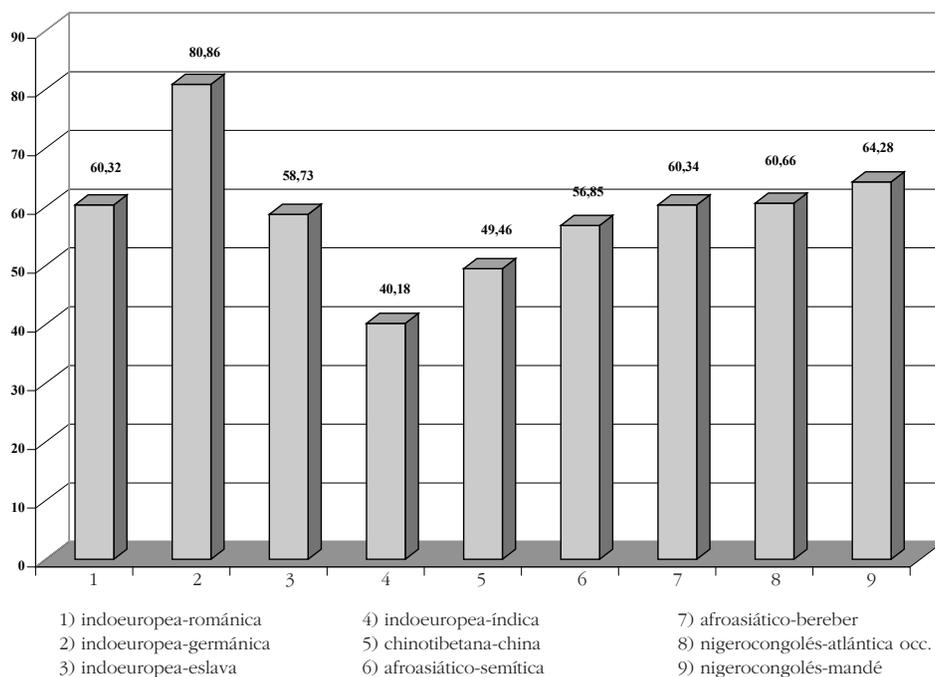
Los resultados de conocimientos lingüísticos globales del catalán (índice PG2) se sintetizan en el Gráfico 3 adjunto.

Como vemos las puntuaciones más altas son las alcanzadas por la familia lingüística indoeuropea-germánica (71,30), seguidas por el filum nigerocongolés-mandé (59,61), por el filum nigerocongolés-atlántica occidental (56,14), por la indoeuropea-eslava (55,04) y por la indoeuropea-románica (53,67). Las puntuaciones más bajas se corresponden, respectivamente, con la familia indoeuropea-índica (37,07) y con la chinotibetana-china (42,55). La prueba de la ANOVA establece que tales puntuaciones son estadísticamente significativas por lo que hace referencia, de modo especial, a las diferencias:

- Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-germánica [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-índica [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0020$ )]
- Indoeuropea-románica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0014$ )]
- Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-eslava [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0016$ )]
- Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-índica [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- Indoeuropea-germánica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0001$ )]

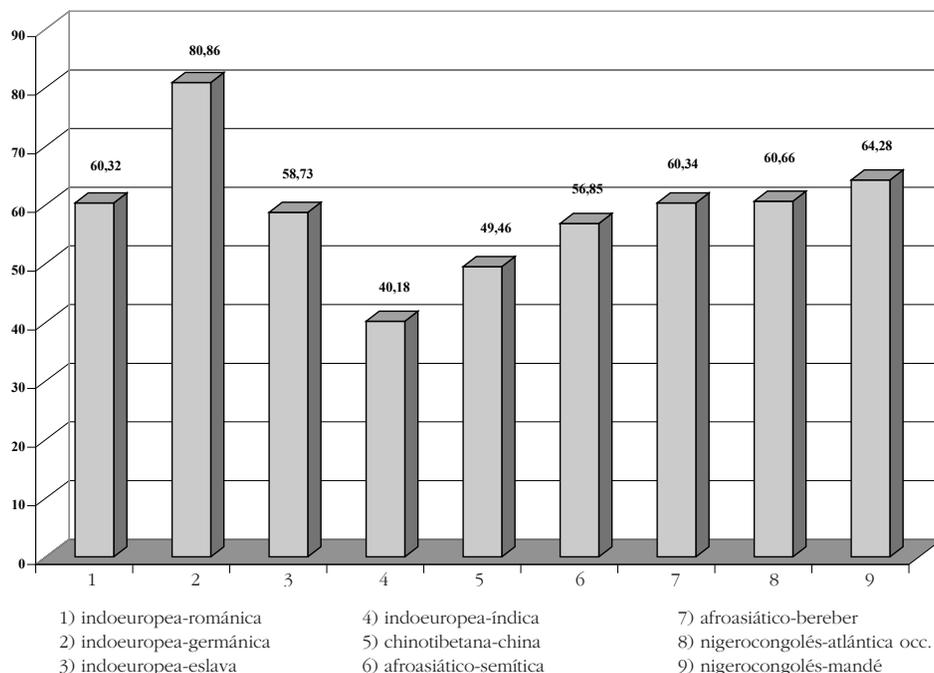
- g) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-semítica [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- h) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-bereber [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0007$ )]
- i) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-atlántica occ. [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0239$ )]
- j) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-mandé [ $F_{8,513} = 5,443$ ; ( $p < 0,0343$ )]

GRÁFICO 3. PUNTUACIONES GLOBALES DE CONOCIMIENTO DEL CATALÁN (PG2)  
SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE



Resultados prácticamente similares se obtienen cuando consideramos los conocimientos parciales del catalán escrito (índice PG1):

GRÁFICO 4. PUNTUACIONES DE CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CATALÁN ESCRITO (PG1)  
SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE



Las puntuaciones son, en este caso, superiores a las anteriores y, tal como adelantábamos, las más altas son las alcanzadas por la familia lingüística indoeuropea-germánica (80,86), seguidas por el filum nigerocongolés-mandé (64,28), por el filum nigerocongolés-atlántica occidental (60,66), por el filum afroasiático (África)-bereber (60,34) y, ocupando el mismo lugar que en caso de las puntuaciones globales, por la indoeuropea-románica (60,32). Las puntuaciones más bajas siguen siendo la de la familia indoeuropea-índica (40,18) y la chinotibetana-china (49,46). Utilizando la prueba de la ANOVA se verifica que tales puntuaciones son estadísticamente significativas por lo que respecta, principalmente, a las siguientes diferencias:

- Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-germánica [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-eslava [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0014$ )]
- Indoeuropea-románica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0078$ )]
- Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-eslava [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0003$ )]
- Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-índica [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0001$ )]

- f) Indoeuropea-germánica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- g) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-semítica [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- h) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-bereber [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0018$ )]
- i) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-atlántica occ. [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0106$ )]
- j) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-mandé [ $F_{8,513} = 4,878$ ; ( $p < 0,0108$ )]

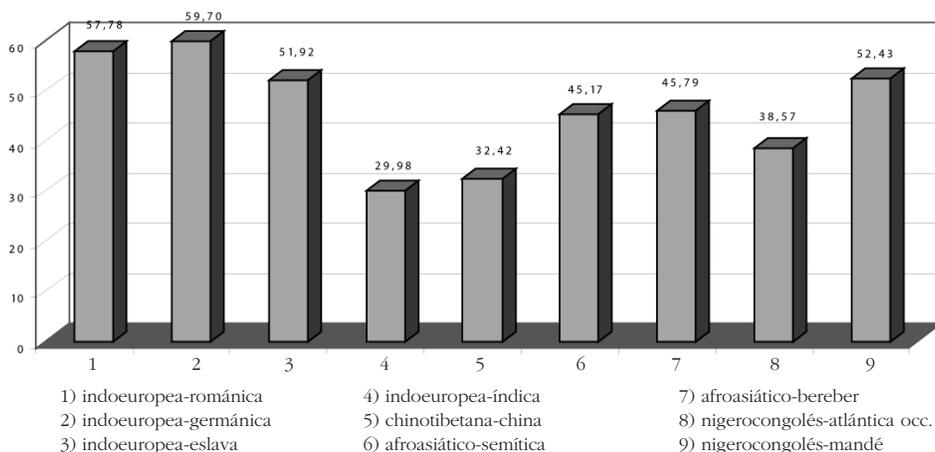
### 3.4. *Conocimiento lingüístico del castellano según la familia lingüística del alumnado inmigrante*

Los resultados de conocimientos lingüísticos globales del castellano (índice PG2) aparecen en el Gráfico 5 siguiente.

Como podemos comprobar, se producen diferencias notables con respecto a las puntuaciones obtenidas en el conocimiento global del catalán. Así, las mayores puntuaciones son, por este orden, la familia lingüística indoeuropea-germánica con 59,70 (con más de 10 puntos de diferencia en comparación con el catalán); seguida por la indoeuropea-románica (57,78), que sube más de 4 puntos con respecto a su puntuación en catalán; por el filum nigerocongolés-mandé (52,43), que baja 7 puntos con respecto a los resultados del catalán; y por la familia indoeuropea-eslava (51,92) que pierde 3 puntos. Las puntuaciones más bajas son las de la familia indoeuropea-índica (29,98), lo que representa 7 puntos menos que en el caso los resultados del catalán y la familia chinotibetana-china (32,42), con 10 puntos menos. La prueba de la ANOVA, por otra parte, establece las más importantes diferencias significativas entre las distintas familias:

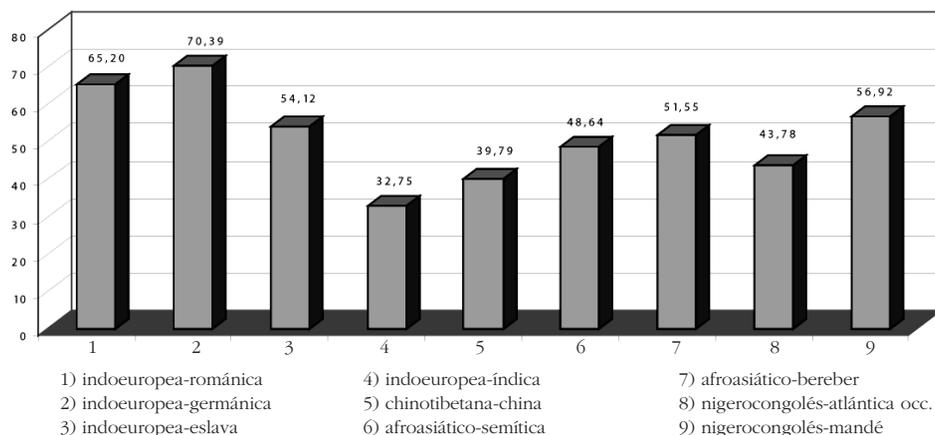
- a) Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-germánica [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- b) Indoeuropea-románica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- c) Indoeuropea-románica vs. filum afroasiático-semítica [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- d) Indoeuropea-románica vs. filum afroasiático-bereber [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0017$ )]
- e) Indoeuropea-románica vs. filum nigerocongolés-atlántica occ. [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0003$ )]
- f) Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-eslava [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- g) Indoeuropea-germánica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- h) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-semítica [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0013$ )]
- i) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-bereber [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0122$ )]
- j) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-atlántica occ. [ $F_{8,513} = 14,691$ ; ( $p < 0,0016$ )]

GRÁFICO 5. PUNTUACIONES GLOBALES DE CONOCIMIENTO DEL CASTELLANO (PG2)  
 SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE



En el caso del conocimiento lingüístico del castellano escrito (PG1), se producen unos resultados perfectamente simétricos a los anteriores, si bien con puntuaciones considerablemente más altas, tal como se pone de manifiesto en el gráfico correspondiente:

GRÁFICO 6. PUNTUACIONES DE CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL CASTELLANO ESCRITO (PG1) SEGÚN FAMILIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE



En efecto, otra vez más la familia lingüística indoeuropea-germánica obtiene la máxima puntuación (70,39); seguida por la familia indoeuropea-románica (65,20); por el filum nigerocongolés-mandé (56,92) y por la indoeuropea-eslava (54,12). Los últimos lugares los ocupan las familias, respectivamente, indoeuropea-índica (32,75) y la chinotibetana-china (39,79). Las diferencias estadísticamente significativas más importantes que establece la ANOVA son las siguientes:

- a) Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-eslava [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0021$ )]
- b) Indoeuropea-románica vs. indoeuropea-índica [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- c) Indoeuropea-románica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- d) Indoeuropea-románica vs. filum afroasiático-semítica [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- e) Indoeuropea-románica vs. filum afroasiático-bereber [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0017$ )]
- f) Indoeuropea-románica vs. filum nigerocongolés-atlántica occ. [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0004$ )]
- g) Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-eslava [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0053$ )]
- h) Indoeuropea-germánica vs. indoeuropea-índica [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- i) Indoeuropea-germánica vs. chinotibetana-china [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- j) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-semítica [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0001$ )]
- k) Indoeuropea-germánica vs. filum afroasiático-bereber [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0029$ )]
- l) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-atlántica occ. [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0005$ )]
- m) Indoeuropea-germánica vs. filum nigerocongolés-mandé [ $F_{8,513} = 15,419$ ; ( $p < 0,0311$ )]

A partir, pues, de estos resultados podemos establecer conclusiones fundamentadas empíricamente y, de acuerdo con ellas y con nuestra experiencia previa en el campo de estudio, proponer algunas alternativas de aplicación al ámbito educativo.

#### 4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Los datos anteriores, globalmente considerados, ofrecen una perspectiva moderadamente optimista con respecto al conocimiento lingüístico, tanto del catalán como del castellano, por parte del alumnado inmigrante en Cataluña que cursa estudios de Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo por lo que hace referencia a las habilidades escritas de la lengua.

Es preciso señalar, no obstante, que las puntuaciones alcanzadas por este alumnado están a considerable distancia de las del alumnado autóctono, tanto a nivel escrito (PG1) como a nivel de competencia lingüística global (PG2), y tanto para

la lengua catalana como para la lengua castellana. Por lo demás, y contrariamente a lo que sucede con los alumnos autóctonos (que obtienen calificaciones más bajas en el conocimiento del castellano con respecto a las correspondientes del catalán, aun siendo positivas en ambos casos), las puntuaciones del alumnado inmigrante son muy similares en las dos lenguas. Estos resultados son, por otro lado y globalmente considerados, coherentes con los alcanzados en un marco contextual concreto por el estudio de Huguet (2008), centrado en la aplicabilidad conceptual de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, formulada por Cummins (1979), al caso de los escolares inmigrantes.

Las lenguas de origen, agrupadas en lo que hemos denominado «familias lingüísticas» (Moreno, 2002), se relacionan directamente con los logros obtenidos en el conocimiento lingüístico; es decir, actúan como mecanismos condicionantes de la interdependencia y/o de transferencia lingüística entre catalán y castellano. Así, hemos podido establecer, en síntesis, que: a) Las puntuaciones más altas del conocimiento lingüístico global del catalán se corresponden con la familia lingüística indoeuropea-germánica, mientras que las más bajas toman como referencia a la familia indoeuropea-índica y a la familia chinotibetana-china. La familia indoeuropea-románica, a pesar de su afinidad genética con el catalán, alcanza puntuaciones moderadas en el conocimiento de esta lengua; y b) Las puntuaciones más altas del conocimiento lingüístico global del castellano son las logradas por la familia lingüística indoeuropea-germánica y, a muy poca distancia, por la familia lingüística indoeuropea-románica. Como en el caso del catalán, las puntuaciones más bajas en el conocimiento global del castellano son las de la familia indoeuropea-índica y la familia chinotibetana-china. Dicho con otras palabras, los resultados obtenidos con este alumnado inmigrante confirman la interdependencia y transferencia entre el conocimiento lingüístico de catalán y castellano, en la línea sugerida por Cummins (1979, 1984), y para el marco estudiado se puede decir que la proximidad estructural entre la «familia lingüística» de origen y las lenguas meta no parece ser el único elemento que explique los niveles de aprendizaje alcanzados o, lo que es lo mismo, al margen de tal proximidad o alejamiento debemos considerar otros factores (personales, sociales, didácticos, etc.) a la hora de justificar los procesos de transferencia generados (Cummins, 2000). Por lo demás, los llamativamente bajos resultados que para el conocimiento del catalán se producen por lo que hace referencia a la familia lingüística indoeuropea-románica (nutrida básicamente por alumnos iberoamericanos) podrían tener gran relación con las actitudes escasamente positivas que, según otras investigaciones, manifiesta este alumnado con respecto a esa lengua (Huguet, Janés y Chireac, 2008).

Planteadas en sus líneas generales las conclusiones más importantes del estudio, se imponen unas mínimas reflexiones desde el punto de vista pedagógico-didáctico. Así, es evidente que la enseñanza del castellano debe mejorar (tanto para el alumnado inmigrante como para el autóctono) y, dado que el catalán es la lengua vehicular, tendiendo hacia planteamientos didáctico-comunicativos de corte «accional» (Puren, 2007), es decir, haciendo posible que el conocimiento del

castellano implique «hacer cosas» relevantes para el alumno en esa lengua. Parece, pues, conveniente que la administración educativa en Cataluña proceda a revisar las condiciones en que las que se ofrece la enseñanza del castellano con objeto de mejorar unos resultados que, sin ser negativos, pueden optimizarse: tipo de materiales y recursos, metodología, organización del aula, carácter instrumental de la lengua, etc.

Por otra parte y en referencia tanto a la enseñanza de la lengua catalana como a la castellana, se impone un tratamiento curricular más intenso por lo que hace referencia al manejo de las macrohabilidades de la lengua (sobre todo en relación a la capacidad de comprensión y de expresión oral, aunque sin desatender las habilidades escritas y/o apoyándose precisamente en éstas). Ello, a nuestro juicio, implicaría el diseño de actividades de aula de corte simulativo (Caré y Debyser, 1984) en el que los alumnos interactuaran verbalmente (a nivel de gran grupo, grupo pequeño y por parejas) y tomando como referencia distintas técnicas colectivas de expresión oral, fundamentalmente las de carácter dialéctico (preguntas-problema, debates, coloquios, mesas redondas, exposiciones preparadas, asambleas, etc.) y heurístico (búsqueda autónoma de datos e informaciones, organización de los anteriores y comunicación desplegada con interacción múltiple, etc.). La aplicación de todo este conjunto de medidas exigiría, a nuestro juicio, la revisión a fondo de los actuales Proyectos Lingüísticos de Centro, para adaptar la formación lingüística del alumnado a las cambiantes necesidades contextuales, sobre todo por lo que hace referencia a la presencia de alumnado inmigrante con diferentes orígenes nacionales, sociales y culturales (González, 2000).

Por lo demás, se impone un tratamiento didáctico especialmente sensible para mejorar el rendimiento escolar en las áreas lingüísticas de los alumnos inmigrantes adscritos, por un lado, a las familias indoeuropea-índica y chinotibetana-china y, por otro, a la indoeuropea-románica. Por lo que se refiere a los primeros, podríamos conjeturar que las diferencias culturales de partida y las condiciones de su integración social en Cataluña, sin dejar de considerar las inevitables distancias lingüísticas, son factores que actúan negativamente en los resultados de su escolarización desde el punto de vista lingüístico. Pues bien, parece oportuna en este caso una estrategia educativa que tenga en cuenta, sobre todo inicialmente, una mínima presencia escolar de la lengua y la cultura maternas (con un horario semanal prefijado) que actúe como elemento de autoestima y, al tiempo, facilitador de la integración educativa de este alumnado. Somos conscientes de las dificultades de tal propuesta, pero creemos que puede ser factible si se dan condiciones de colaboración de las familias e, incluso, si se promueven programas de colaboración con las autoridades educativas de los países de referencia (por ejemplo, desde el punto de vista de poder contar con materiales didácticos y otros recursos educativos). En lo que se refiere a los segundos, es decir, al alumnado adscrito a la familia lingüística indoeuropea-románica, fundamentalmente alumnado de origen latinoamericano, los problemas relacionados con el bajo rendimiento en catalán podrían deberse, tal como se ha dicho, a un problema actitudinal, de tal

modo que parece aconsejable que los centros escolares profundicen en el tratamiento de contenidos que reflejen la realidad bilingüe en Cataluña, sus valores sociales y el enriquecimiento cultural que este hecho implica. La idea central de tal actuación sería la mejora de las actitudes de este alumnado hacia la lengua y la cultura propias de Cataluña. Para ello, a nuestro juicio, habría de partirse de la ejemplificación y valoración de las lenguas y culturas que, junto con el castellano, impregnan una parte importante de la realidad latinoamericana. Tanto en la primera situación descrita como en la segunda, cabría la opción de recuperar iniciativas (como, por ejemplo, la «escuela de padres») en las que se debería poner de manifiesto cómo –en la actual y plural sociedad catalana– el dominio de las dos lenguas (catalán y castellano) contribuye a consolidar en el alumnado una verdadera competencia social y ciudadana, enriquecedora y favorecedora de la integración en el medio.

En todo caso, la diversidad del alumnado y la complejidad de situaciones por la que atraviesa el sistema educativo en Cataluña implica la necesidad de actualizar la idea de educación intercultural con una estrategia que incumbe a todos (alumnado autóctono e inmigrante) para aprovechar tal diversidad desde el punto de vista del mutuo enriquecimiento y de la generación de actitudes tolerantes, solidarias e integradoras, en una línea que impregne todas las áreas del currículo (Louzao, 2009).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, J. (2003) Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur, en PARERA, J. (ed.) *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI*. Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, 115-137.
- BAKER, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3.<sup>a</sup> edición). Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER, C. y HORNBERGER, N. (2001) *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BEL, A.; SERRA, J. M. y VILA, I. (1991) *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori* (Documento no publicado). Barcelona, Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- CARÉ, J. M. y DEBYSER, F. (1984) *Simulations globales*. París, PELC.
- CHIREAC, S.-M.; SERRAT, E. y HUGUET, Á. (2011). Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2), 267-289.
- CUMMINS, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, en CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.) *Schooling and Language minority students: a theoretical framework*. Los Ángeles, California State University, 3-50.

- (1984) *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- (1996) *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Los Ángeles, Californian Association for Bilingual Education.
- (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M.; NAKAJIMA, K.; HANDSCOMBE, J.; GREEN, D. y TRAN, C. (1984) Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students, en RIVERA, C. (ed.) *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application*. Clevedon, Multilingual Matters, 60-81.
- ESTEVE, J. M.; RUIZ, C. y RASCÓN, M. T. (2008) La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489-508.
- EUROSTAT (2010) *Eurostat Yearbook*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities. Consultado el 20 de octubre de 2010. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product\\_details/publication?p\\_product\\_code=KS-CD-10-220](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-CD-10-220).
- FRANCIS, N. (2000) The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21 (2), 170-240.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006) *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona, Departament d'Educació i Universitats.
- GENESE, F. (2006) Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà, en GENERALITAT DE CATALUNYA *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona, Departament de d'Educació i Universitats, 56-77.
- GIMENO, X. (2010) Muestreo, sobrerrepresentación de categorías sociales y la división sexual del trabajo: formulación de una hipótesis explicativa. *Empiria. Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 20, 135-161.
- GONZÁLEZ, X. A. (2000) *El Proyeutu Llingüísticu de Centru*. Oviedo, ALLA.
- HUGUET, Á. (2008) Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- (2009) La Hipótesis de la Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- HUGUET, Á.; CHIREAC, S.-M.; NAVARRO, J. L. y SANSÓ, C. (2011) Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura & Educación*, 23 (3), 355-370.
- HUGUET, Á. y GONZÁLEZ, X. A. (2002) Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- HUGUET, Á.; JANÉS, J. y 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), 247-261.
- HUGUET, Á.; NAVARRO, J. L. y 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.
- HUGUET, Á.; VILA, I. y LLURDA, E. (2000) Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2011) *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2011. Datos provisionales. Notas de prensa*. Madrid, INE. Consultado el 5 de abril de 2011. <http://www.ine.es/prensa/np648.pdf>.
- KISH, L. (1995) *Survey Sampling*. Nueva York, John Wiley & Sons.
- LEVY, P. S. y LEMESHOW, S. (2008) *Sampling of Populations. Methods and Applications* (4.ª edición). Hoboken, John Wiley & Sons.
- LINDHOLM-LEARY, K. (2006). Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units, en GENERALITAT DE CATALUNYA *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona, Departament de d'Educació i Universitats, 78-94.
- LOUZAQ, M. (2009) *Diseño, desarrollo y evaluación de un Proyecto de Educación Intercultural en un centro asturiano de Educación Primaria* (Tesis Doctoral no publicada). Oviedo, Dpto. de Ciencias de la Educación de la U. de Oviedo.
- MACSWAN, J. y ROLSTAD, K. (2005) Modularity and the facilitation effect: psychological mechanism of transfer in bilingual students. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 27 (2), 224-243.
- MARUNY, L. y MOLINA, M. (2000) *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- MORENO, J. C. (2002) La diversitat lingüística mundial a l'era de la globalització, en MORENO, J. C.; SERRAT, E.; SERRA, J. M. y FARRÉS, J. (eds.) *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1-53.
- NADAL, J. M. (2006) *La llengua sobre el paper*. Girona, CCG Edicions.
- NAVARRO, J. L. y HUGUET, Á. (2005) *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid, CIDE.
- (2010) Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- PUREN, C. (2007) Enseñanza de las lenguas: desde el enfoque comunicativo hasta la perspectiva accional, en GONZÁLEZ, X. A. (coord.) *Recursos y estrategias didácticas*. Oviedo, ALLA, 15-34.
- RIBES, D. (1993) *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar* (Tesis Doctoral no publicada). Barcelona, Universitat de Barcelona.
- SERRA, J. M. (1997) *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona, Horsori.
- THOMPSON, S. K. (2002) *Sampling* (2.ª edición). Nueva York, John Wiley & Sons.
- VILA, I. (1995) *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona, Horsori.
- VILA, I.; SIQUÉS, C. y ROIG, T. (2006) *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona, Graó.