

# Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil<sup>1</sup>

## Home Language and Knowledge of the School Language in Catalonia at the end of Nursery School

José Ignacio Vila Mendiburu

*Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Girona, España.*

### Resumen

La infancia extranjera se escolariza en Cataluña en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela. Las investigaciones afirman que este alumnado tarda un mínimo de seis años en equiparar sus habilidades lingüístico-cognitivas con sus pares autóctonos, no así las habilidades conversacionales, las cuales se adquieren antes de los dos años de residencia. Sin embargo, no existen estudios sobre los efectos de la escolarización en el parvulario del alumnado alófono, así como de su lengua familiar, en relación con la adquisición de la lengua escolar. El artículo es un estudio comparativo de la adquisición del catalán de 567 autóctonos y 434 alófonos, al final del parvulario, en 50 escuelas de Cataluña que escolarizan a alumnado de origen extranjero. Las lenguas del alumnado autóctono son el catalán, el castellano y el bilingüismo catalán-castellano y las lenguas del alumnado alófono son el árabe, el soninké y el castellano. Los factores utilizados más relevantes han sido el nivel socioprofesional y educativo de las familias, el tiempo de residencia y el momento de escolarización del alumnado, el porcentaje de alumnado catalanohablante y de alumnado alófono en el aula y el contexto sociolingüístico del centro escolar. Los resultados muestran que el alumnado autóctono sabe más catalán que el alumnado alófono, pero las diferencias desaparecen respecto a algunos factores, de los cuales los más relevantes son los

---

<sup>01</sup> Esta investigación ha sido posible gracias a una beca de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia nº SEJ2005-08944-C-02-01/EDU.

relacionados con las características del alumnado de las aulas. La lengua familiar del alumnado alófono no incide en sus resultados.

*Palabras clave:* inmigración, lengua familiar, segunda lengua, bilingüismo, educación escolar.

### **Abstract**

Foreign students in Catalonia are being schooled in a programme of home to school language change. Different investigations show that these students spend a minimum of six years to rank equally with the linguistic and cognitive abilities of their autochthonous peers, even though their conversational abilities are acquired prior to two years of residence in the foreign country. However, there are no studies about the effects of schooling in nursery school for allophone students, or about their home language in relation with the acquisition of the school language.

This article presents a comparative study about the acquisition of Catalan of 567 autochthonous and 434 allophone students at the end of nursery school. The study was carried out in 50 different schools in Catalonia where foreign students were being schooled. The languages spoken by autochthonous students were Catalan, Spanish or bilingual (Catalan and Spanish). Allophone students spoke Arabic, Soninke or Spanish. The most relevant factors being used were the socio-professional and educational level of their families, the time of residence and the moment of students entering the school, the percentage of Catalan-speaking and allophone-speaking students in the classroom and the school sociolinguistic context. The results show that autochthonous students perform better in Catalan than allophone students but the differences disappear in relation to some of the factors of which the most relevant are the ones related to the characteristics of the students in the classroom. The home language of allophone students does not affect the results.

*Key Words:* immigration, home language, second language, bilingualism, school education.

## **Introducción**

La presencia de alumnado de origen extranjero en la educación infantil y la educación obligatoria del sistema educativo catalán ha crecido espectacularmente en los últimos tiempos. En diez años se ha pasado de algo más de un 1% a cerca de un 12% de alumnado de origen extranjero (Departament d'Educació, 2007). Esta situación comporta cambios notables en una organización escolar que estaba pensada para el

tratamiento educativo de las dos lenguas oficiales, catalán y castellano. Actualmente, el alumnado de origen extranjero se escolariza en catalán en un programa de cambio de lengua del hogar a la escuela cuyas condiciones psicoeducativas distan notablemente de los programas de inmersión lingüística diseñados tras la recuperación de la democracia en España (Vila, Siqués y Roig, 2006).

La Administración educativa mediante el programa *Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social* y una buena parte del profesorado han hecho un esfuerzo notable para adecuar la práctica educativa y la organización escolar a la nueva situación. No obstante, las investigaciones realizadas (Maruny y Molina, 2000; Serra y Vila, 2005; Vila y Siqués, 2006) muestran que la adquisición de la lengua de la escuela por parte del alumnado alófono es un proceso largo y complejo que lo aleja paulatinamente del dominio del alumnado autóctono de la lengua escolar. Estos resultados coinciden con numerosas investigaciones (Cummins, 1981a; Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas & Collier, 1997; Gandara, 1999; Hakuta, Butler & Witt, 2000; Navarro y Huguet, 2005) realizadas en otros contextos educativos de acogida de personas inmigrantes.

Cummins (1981a) realizó una investigación pionera sobre el tiempo que tardaba el alumnado de origen extranjero en equiparar su conocimiento de la lengua de la escuela al del alumnado autóctono. El estudio se realizó con 1.210 alumnos que habían llegado a Toronto (Canadá) a la edad de 6 años y se habían escolarizado en inglés. A partir de los tres años de estancia, las niñas y los niños tenían una gran fluidez conversacional en lengua inglesa, pero, en cambio, tenían 15 puntos menos de media que el alumnado nacional en las pruebas lingüísticas estandarizadas al final del grado correspondiente. Y, tras cinco años de estancia, la media había bajado únicamente a la mitad.

En los Estados Unidos hay que destacar los estudios de Ramírez (1992) y Hakuta et al. (2000). La primera investigación se realizó para comprobar la eficacia de diferentes modelos de aprendizaje del inglés como segunda lengua. Pero, además, el autor analizó el tiempo que tardaba el alumnado hispano en equiparar su conocimiento de inglés al de sus pares anglófonos y concluyó que la media era de seis años. Hakuta et al. (2000) afirman que, incluso, en las escuelas que tienen un alto prestigio por sus resultados en inglés con la población extranjera, este alumnado tarda cinco años en equiparar su dominio formal de la lengua oral con sus pares de lengua inglesa y entre cuatro y siete años para dominar el inglés académico.

El estudio más completo es la investigación de Thomas y Collier (1997). Los autores analizaron más de 700.000 expedientes de cinco sistemas escolares desde 1982 hasta 1996. Además, estudiaron en profundidad, 42.317 expedientes correspondientes al total del alumnado que había estado como mínimo cuatro años en las escuelas

que participaron en el proyecto. El estudio tenía dos objetivos: a) conocer el tiempo que el alumnado extranjero tardaba en adquirir competencia en la lengua de la escuela, así como los factores asociados y; b) al igual que el estudio de Ramírez (1992), estudiar los efectos de los diferentes programas en los que participaba el alumnado inmigrante sobre la adquisición del inglés.

Sus resultados coinciden con los de Cummins (1981a), pero añaden un nuevo aspecto. El alumnado que recibía o había recibido instrucción en su lengua inicial (L1) tardaba únicamente entre cuatro y siete años en dominar el inglés académico, mientras que los que no habían recibido instrucción en su L1 o lo habían hecho durante muy poco tiempo y, posteriormente, en los Estados Unidos, eran escolarizados directamente en inglés, tardaban entre siete y diez años en dominar el inglés académico. Esto significaba que el alumnado que llegaba a los 8 años con una buena escolarización en su L1 era el que menos tardaba en equiparar su conocimiento de inglés al de sus pares monolingües, mientras que el alumnado que llegaba después de los 12 años, independientemente de su nivel de escolarización en su L1, no tenía tiempo, a lo largo de lo que quedaba de la enseñanza obligatoria, de atrapar a sus pares nativos. Es decir, el factor más importante que explicaba estos resultados era la escolarización previa o, en los Estados Unidos en la L1 del alumnado. En dos distritos, de los cinco estudiados, se añadía también el nivel educativo de las familias.

Estos estudios se han realizado con alumnado de origen extranjero de nueva incorporación al sistema educativo en contextos sociolingüísticos en los que la lengua escolar y la lengua de uso social coinciden. Las investigaciones realizadas con alumnado extranjero nacido en el país de acogida se han centrado en su rendimiento académico, pero no han abordado directamente el tiempo que tarda este alumnado en adquirir la competencia lingüística escolar cuando la L1 y la lengua de la escuela no coinciden, aunque todos los estudios enfatizan la existencia de relaciones entre el fracaso escolar y el dominio de la lengua de la escuela (OECD, 2006).

En Cataluña existe además un factor añadido: una gran parte de la infancia de origen extranjero vive en contextos sociolingüísticos en los que la lengua escolar y la lengua de uso social son distintas, lo cual hace presumir que este alumnado tiene que desarrollar tanto las habilidades lingüísticas conversacionales como las cognitivo-académicas en lengua catalana, desde el contexto escolar y, por tanto, el proceso de adquisición de la lengua escolar se alarga probablemente aún más. En el caso de la infancia alófona, bien nacida en Cataluña, bien llegada antes de los 5 años, su escolarización se realiza en el segundo ciclo de la educación infantil lo cual significa un apoyo importante para el desarrollo de las habilidades lingüísticas que son necesarias a lo largo de la enseñanza

obligatoria (Vila, 2005). Su escolarización en el parvulario comporta que una buena parte de la comunidad educativa piense que las cuestiones lingüísticas, cuando este alumnado pasa a la educación primaria, dejan de ser importantes y que, de hecho, su dominio de la lengua de la escuela es suficiente para su implicación activa en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en dicha percepción puede darse una confusión entre el uso de la lengua para regular y controlar intercambios sociales en situaciones cara a cara –habilidades lingüísticas conversacionales– y el uso individual del lenguaje con propósitos académicos (Cummins, 1981b). Así, la escolarización en Cataluña, del alumnado alófono en el parvulario puede servir para el desarrollo de habilidades lingüísticas conversacionales, pero ser insuficiente para «atrapar» lingüísticamente al alumnado autóctono con los consiguientes desajustes a lo largo de la enseñanza primaria si no se aborda adecuadamente dicha «distancia» desde la práctica educativa. Por eso, es necesario saber los efectos reales del parvulario sobre su desarrollo lingüístico con el objetivo de establecer políticas lingüísticas educativas adecuadas para cuando este alumnado pase a la educación obligatoria.

Por último, las investigaciones realizadas no tienen en cuenta las características de la lengua inicial del alumnado. Sin embargo, la investigación psicolingüística (Slobin, 2003; Majid, Bowerman, Kita, Haun & Levinson, 2004) evidencia la existencia de una relación estrecha entre la L1 de las personas y la cognición. Estos trabajos afirman que cuando una criatura aprende una lengua, aprende también una manera particular de codificar la realidad, aquella que viene marcada por la forma en que lo hace el lenguaje. Todas las personas tienen capacidades para codificar la realidad de una u otra manera, pero la adquisición de una lengua determinada especifica preferencias cognitivas. Estos estudios muestran que cuando se adquiere una nueva lengua, la adquisición de los significados, así como las formas arbitrarias de realizarlos, que están en abierta contradicción con los de la lengua propia, requiere un gran esfuerzo. Desde esta perspectiva, la L1 no es necesariamente una ayuda para la adquisición de una nueva lengua, sino que, en determinados casos, aquéllos en los que la distancia lingüística es muy grande, puede ser un obstáculo.

Vila, Perera, Serra y Siqués (2007a, 2007b) analizaron los resultados del alumnado de las aulas de acogida de Cataluña del curso 2005-06. Se obtuvieron medidas de integración del alumnado en el centro escolar y de conocimiento de catalán. Los resultados mostraban que a mayor integración escolar el conocimiento de catalán era también mayor, pero aparecía un matiz importante relacionado con la lengua inicial del alumnado. Así, el alumnado de lengua china con un elevado grado de integración escolar obtenía peores resultados en catalán que el alumnado de lengua románica con una integración escolar media. En otras palabras, el alumnado de lengua inicial románica

tenía, gracias a las características de su lengua, más facilidades para adquirir el catalán que el alumnado asiático. Su lengua inicial había especificado una serie de preferencias cognitivas que coinciden con las que codifica el catalán, mientras que, en el caso del alumnado asiático, la situación es la contraria.

Por eso, la investigación sobre el tiempo que el alumnado alófono tarda en adquirir la lengua de la escuela no puede obviar su L1. Las investigaciones más recientes muestran que las características formales de la lengua propia del alumnado ayudan o no a la adquisición de la nueva lengua y, por tanto, aceleran o retrasan su adquisición.

En Cataluña hemos realizado una investigación cuyo objetivo es analizar los efectos de la escolarización del alumnado alófono en el parvulario, a la hora de adquirir la lengua escolar. Hemos evaluado la competencia en catalán de todo el alumnado del último curso de parvulario de 50 escuelas que escolarizan a alumnado de origen extranjero. En este artículo presentamos los resultados obtenidos por el alumnado autóctono y el alumnado alófono que tiene como L1 el árabe, el soninké y el castellano, que son las tres lenguas con mayor presencia en la población estudiada.

## Metodología

### Participantes

Los participantes son 567 alumnos y 434 alumnas de origen autóctono y extranjero, respectivamente. Las lenguas iniciales del alumnado autóctono son el catalán, el castellano y el bilingüismo catalán-castellano. Las lenguas iniciales del alumnado extranjero son el árabe, el soninké y el castellano.

TABLA I. Alumnado participante y lengua inicial

	Autóctono	Alófono	Total
Castellano	253	163	416
Catalán	223		223
Catalán-castellano	91		91
Árabe		177	177
Soninké		94	94
Total	567	434	1.001

La Tabla II muestra la distribución del alumnado alófono según el momento de llegada a Cataluña. Todo el alumnado autóctono había nacido en Cataluña.

TABLA II. Alumnado alófono y tiempo de estancia en Cataluña

	Nacidos en Cataluña	De 3 a 6 años en Cataluña	De 1 a 3 años en Cataluña	Total
Árabe	110	29	38	177
Soninké	61	21	12	94
Castellano	45	35	83	163
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>85</b>	<b>133</b>	<b>434</b>

La Tabla III presenta el momento de escolarización del alumnado alófono en el parvulario de Cataluña y si había estado escolarizado previamente en su país de origen. Todo el alumnado autóctono estaba escolarizado desde los 3 años.

TABLA III. Alumnado alófono y momento de escolarización en el parvulario

	Escolarizados desde los 3 años en Cataluña	Escolarizados regularmente desde los 3 años en su país de origen	Escolarizados irregularmente en su país de origen	Sin escolarización previa	Total
Árabe	142	3	2	30	177
Soninké	87			7	94
Castellano	102	14	1	46	163
<b>Total</b>	<b>331</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>83</b>	<b>434</b>

La mayoría del alumnado alófono (76,27%) estaba escolarizado desde los 3 años y sólo un 19,12% se incorporó al parvulario con 4 o 5 años sin escolarización previa.

## Procedimiento

### La selección de las escuelas

Seleccionamos 50 escuelas de Cataluña en función del porcentaje de alumnado inmigrante y catalanohablante, respectivamente, en el último curso de parvulario y del contexto sociolingüístico del centro escolar. La Tabla IV muestra su distribución.

TABLA IV. Tipología lingüística del aula, porcentaje de alófonos y participantes

Tipología lingüística del aula	Tipología de alumnado alófono en el aula				Total
	- 25% de alófonos	25-50% de alófonos	50-75% de alófonos	+ de 75% de alófonos	
0-25% «catalanófonos»	1	116	353	100	570
% «catalanófonos»	15	177	10	18	220
50-75% «catalanófonos»	23	103	23	0	149
Más de 75% de «catalanófonos»	23	39	0	0	62
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>435</b>	<b>386</b>	<b>118</b>	<b>1001</b>

La Tabla IV muestra un fenómeno habitual en la escolarización de la infancia alófono. Su porcentaje en las aulas es mucho más alto que su porcentaje en el territorio. El 50,35% de los participantes está en aulas en las que el alumnado alófono representa más del 50% del alumnado total, mientras que el 50% restante, formado en su mayor parte por alumnado autóctono, está en aulas con menos del 50% de alumnado alófono.

La Tabla V presenta la distribución del alumnado según su lengua inicial y el contexto sociolingüístico del centro escolar.

**TABLA V.** LI del alumnado y contexto sociolingüístico del centro escolar

	Catalán	Más catalán que castellano	Igual catalán y castellano	Más castellano que catalán	Castellano	Total
Árabe	41	20	1	12	103	177
Castellà <sup>2)</sup>	30	31	6	46	140	253
Soninké	31	2	0	16	45	94
Catalán	128	43	11	21	20	223
Catalán-castellano	28	17	5	17	24	91
Castellano	20	10	5	11	117	163
Total	278	123	28	123	449	1001

El 57,14% del alumnado está escolarizado en centros escolares cuyo entorno es predominantemente castellano, de los cuales cerca del 60% son alófonos. Al contrario, el 76,68% del alumnado «catalanófono» se escolariza en centros en cuyo contexto social se utiliza preferentemente el catalán.

Además de los factores señalados (tiempo de residencia en Cataluña [TE], lengua familiar, tipología lingüística [TLA] y porcentaje de alumnado inmigrante en el aula [CONCE] y momento de la escolarización en Cataluña [EP]) se incluyeron los siguientes factores: sexo, situación socioprofesional del padre y de la madre, nivel educativo del padre y de la madre y la existencia o no de apoyos específicos para el aprendizaje del catalán.

### Prueba de conocimiento de catalán

El conocimiento de catalán fue evaluado mediante la prueba diseñada por la Administración para medir la competencia lingüística en catalán del alumnado que finaliza el parvulario. La prueba consta de dos partes: lengua oral y lengua escrita. La lengua oral tiene dos apartados: comprensión y expresión y; la lengua escrita tiene tres: habilidades

<sup>2)</sup> Utilizamos el término «castellà» para diferenciar a los «castellanófonos» autóctonos de los «castellanófonos» alófonos los cuales son designados como «castellanos».

básicas, lectura y escritura. La administración de la prueba tiene una parte colectiva y una parte individual. La parte individual es respondida por el 15% del alumnado.

**TABLA IV.** Pruebas colectivas e individuales

<b>Pruebas colectivas</b>	Comprensión oral Conciencia fonológica (segmentación) Valor sonoro de las grafías Escritura Lectura
<b>Pruebas individuales</b>	Comprensión de órdenes orales Expresión oral Dictado de palabras Dictado de frases Conciencia fonológica (discriminación auditiva)

La comprensión oral (C) tiene una puntuación total que está formada por la comprensión de vocabulario, estructuras y hechos. La puntuación de la expresión oral (O) está compuesta por C más la comprensión de órdenes y la expresión de vocabulario, frases y la explicación de una historieta.

Las habilidades básicas están formadas por la segmentación (S), la discriminación auditiva (DA) y el valor sonoro de las grafías (VS). Cada habilidad tiene una puntuación. La lectura (L) tiene una puntuación total que está formada por la aplicación de estrategias de codificación, la decodificación y la comprensión de palabras y frases.

La escritura tiene dos partes distintas: escritura de una frase y escritura de un dictado. La primera se divide en tres elementos que, cada uno de ellos, recibe una puntuación: estructura de la frase (EF), separación de palabras (SP) y etapas en la adquisición del código (ETF). La segunda tiene dos elementos: separación de palabras (DS) y etapas en la adquisición del código (DE) y ambos reciben una puntuación diferenciada. La prueba si se desea evalúa también la calidad del grafismo.

Las pruebas colectivas se administraron a todo el alumnado del aula y las individuales a un 30% del alumnado alófono.

Las pruebas fueron administradas entre el mes de marzo y junio de 2007 por un equipo de 12 personas especialmente adiestrado. Desde las Delegaciones Territoriales del Departamento de Educación se enviaron dos cartas a las direcciones de los centros. Una firmada por el director de la investigación en la que se exponían los objetivos del estudio y la otra, firmada por el delegado territorial, en la que se pedía la colaboración del centro escolar. Posteriormente, se concertaba por teléfono con el centro escolar el día de administración de las pruebas.

Además, de la administración de la prueba de catalán los equipos directivos de las escuelas llenaban un cuestionario con los datos individuales, familiares y escolares del alumnado referidos a los distintos factores de la investigación.

### **Análisis de los datos**

Los datos fueron introducidos en el programa SPSS versión 14. Obtuvimos los descriptivos de las medidas de catalán y utilizamos el análisis factorial para conocer la significación de los distintos factores. Se utilizó el análisis de correspondencias para conocer la relación entre factores.

## **Resultados**

Los resultados están divididos en tres apartados. Primero, analizamos los resultados de la prueba colectiva de conocimiento de catalán y los factores que los explican tanto para los autóctonos como para los alófonos. Segundo, exponemos la relación entre las L1 del alumnado y los resultados de las pruebas colectivas y; tercero, presentamos la misma relación para las lenguas del alumnado alófono y los resultados de las pruebas individuales.

### **El conocimiento de catalán del alumnado**

La Tabla VII presenta los resultados de las pruebas colectivas del alumnado autóctono y alófono.

**TABLA VII.** Comprensión oral, lectura y escritura del alumnado autóctono y alófono

	<b>C</b>		<b>S</b>		<b>L</b>		<b>VS</b>		<b>EF</b>		<b>SP</b>		<b>ETF</b>	
	X	?	X	?	X	?	X	?	X	?	X	?	X	?
Autóctonos	27,47	3,46	27,41	5,70	42,96	11,28	3,66	0,74	2,45	0,98	1,33	0,91	4,47	1,02
Alófonos	24,98	4,35	23,51	7,32	36,73	13,91	3,37	1,03	2,08	1,12	0,97	0,91	4,02	1,25
<b>Total</b>	<b>26,39</b>	<b>4,07</b>	<b>25,72</b>	<b>6,74</b>	<b>40,24</b>	<b>12,89</b>	<b>3,54</b>	<b>0,88</b>	<b>2,28</b>	<b>1,06</b>	<b>1,18</b>	<b>0,93</b>	<b>4,27</b>	<b>1,12</b>

X: media y  $\sigma$ : desviación típica.

Todas las diferencias son significativas: C ( $p=0,000$ ;  $F=107,891$ ), S ( $p=0,000$ ;  $F=92,999$ ), L ( $p=0,000$ ;  $F=64,191$ ), VS ( $p=0,000$ ;  $F=29,415$ ), EF ( $p=0,000$ ;  $F= 32,118$ ), SF ( $p=0,000$ ;  $F= 42,589$ ) y ETF ( $p=0,000$ ;  $F=41,851$ ).

Los resultados muestran que el alumnado autóctono sabe significativamente más catalán que el alumnado alófono en comprensión oral, lectura y escritura.

La Tabla VIII presenta la significación de los diferentes factores en la población autóctona y alófono. Los factores analizados son la situación socioprofesional y el nivel educativo de las familias, el sexo del alumnado, la lengua familiar, la tipología lingüística y el porcentaje de alumnado alófono en el aula y, el contexto sociolingüístico del centro escolar.

TABLA VIII. Comprensión oral, lectura y escritura del alumnado autóctono y alófono

C	Profesión padre	Profesión madre	Educación padre	Educación madre	Sexo	Tipología lingüística	Tipología alumnado alófono	Contexto sociolingüístico	Lengua familiar
Autóctono	Si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	No	no	no	no	no	si	no	si	no
S									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	no	no	no	si	si	si	no
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	si	si	no	no	no	si	no	no
VS									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	no	no	no	no	no	no	si
EF									
Autóctono	no	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	no	no	no	no	no	no	no
SF									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	si	no	si	no	si	si	no
ETF									
Autóctono	si	si	si	si	si	si	si	si	si
Alófono	no	no	si	si	no	si	no	no	no

La significación siempre es menor de  $p=0,05$ .

Las ANOVA de un factor muestran que existen diferencias en el peso explicativo de los factores entre la población autóctona y alófono. En la población autóctona, los factores explicativos clásicos como son el nivel socioprofesional y el nivel educativo de la familia operan en el sentido de mayor nivel, mejores resultados y; en la población alófono, operan también en el mismo sentido pero tienen menos peso.

La lengua y el sexo tienen importancia en la explicación de la diferencia de los resultados entre la población autóctona, pero en cambio prácticamente no operan en la población alófono. La lengua sólo es significativa entre la población alófono en la variable VS en la cual, la diferencia se establece entre el alumnado soninké y el alumnado

hispano ( $p=0,011$ ). En referencia al sexo, las niñas de la población autóctona saben significativamente más catalán en todas las variables que los niños y, por lo que hace al idioma, los «catalanófonos» saben más catalán que los bilingües familiares y éstos más, que los «castellanófonos».

El análisis del factor lengua entre la población alófona que lleva entre uno y tres años de residencia en Cataluña manifiesta diferencias significativas en las variables C ( $p=0,039$ ;  $F=3,332$ ), EF ( $p=0,018$ ;  $F=4,144$ ) y VS ( $p=0,040$ ;  $F=3,309$ ) y, en la variable L, la probabilidad es 0,070 con una  $F=2,720$ . Las diferencias siempre van a favor del grupo hispano y en detrimento del alumnado árabe.

Las tipologías de aula y el contexto sociolingüístico tienen también mucho peso en los resultados del alumnado autóctono y menos en los de la población alófona. Estos factores operan también, en el mismo sentido, en las dos poblaciones. Así, a medida que aumenta el porcentaje de alumnado catalanohablante y disminuye el de alumnado alófono aumentan los resultados de ambas poblaciones, pero especialmente la del alumnado autóctono. El contexto sociolingüístico opera en el mismo sentido, pero también con mayor importancia entre la población autóctona.

El análisis del nivel socioprofesional de la madre para la variable L, que es significativo entre la población alófona, muestra que desaparecen las diferencias entre autóctonos y alófonos cuando el nivel socioprofesional de la madre es alto ( $p=1$ ;  $F=0$ ) y, se mantienen cuando el nivel socioprofesional de la madre es medio ( $p=0,031$ ;  $F=4,704$ ) y bajo ( $p=0,009$ ;  $F=6,864$ ).

El nivel educativo del padre es significativo en las variables L, SF y ETF de la población alófona. El análisis comparativo entre ambas poblaciones, autóctona y alófona, muestra que cuando el nivel socioprofesional del padre es alto o medio desaparecen las diferencias entre ambas poblaciones para las tres variables. Pero, en cambio, se mantienen a favor de los autóctonos cuando el nivel socioprofesional del padre es bajo: L ( $p=0,004$ ;  $F=8,391$ ), SF ( $p=0,031$ ;  $F=4,734$ ) y ETF ( $p=0,010$ ;  $F=6,911$ ).

En relación con el nivel educativo de la madre aparecen diferencias significativas entre el alumnado alófono en la variable ETF. La comparación de los resultados entre la población autóctona y alófona muestra que las diferencias desaparecen cuando el nivel educativo de la madre es alto ( $p=0,250$ ;  $F=0,619$ ) o cuando no ha estado escolarizada ( $p=0,754$ ;  $F=0,100$ ) y, se mantienen cuando los estudios son secundarios ( $p=0,013$ ;  $F=6,338$ ) o primarios ( $p=0,05$ ;  $F=3,890$ ), aunque en este último caso la significación está al límite.

La tipología lingüística del aula (TLA) muestra diferencias significativas entre la población alófona para las variables C, S y ETF. Las diferencias entre la población

autóctona y alófono desaparecen cuando la TLA se corresponde con más del 75% de «catalanófonos» (C [p=0,470; F=0,528], S [p=0,171; F=1,921] y ETF [p=0,880; F=0,023]) y se mantienen en las otras tipología lingüísticas. Y, en relación con el contexto sociolingüístico del centro escolar, a diferencia de lo que ocurre con la TLA, las diferencias desaparecen para las variables C y SF, cuando en el medio se utiliza más el castellano que el catalán (C [p=0,201; F=1,654], S [p=0,045; F=4,118] y SF [p=0,430; F=0,628]) y para la variable C, cuando en el medio social está equilibrado el uso del catalán y del castellano (p=0,144; F=2,257).

Finalmente, el porcentaje de alumnado alófono en el aula (CONCE) contempla diferencias significativas en cuatro variables (C, S, SF y ETF) entre la población alófono. Las diferencias entre el alumnado autóctono y el alumnado alófono se mantienen en todas las categorías excepto, para las variables C, S y ETF, cuando CONCE es menor del 25% (C [p=0,076; F=3,267], S [p=0,286; F=1,161], SF [p=0,015; F=6,310] y ETF [p=0,067; F=3,492]).

La Tabla IX presenta la significación de los factores: momento de la escolarización (EP), existencia o no de apoyos lingüísticos específicos (AA) y tiempo de residencia en Cataluña (TE).

TABLA IX. Significación en la población alófono del tiempo de residencia, el momento de la escolarización y la existencia de apoyos lingüísticos

	TE	AA	EP
C	no	no	no
S	no	no	no
L	no	no	no
VS	no	no	si
EF	no	no	si
SF	no	no	si
ETF	si	no	si

El factor EP tiene un gran peso para explicar las diferencias en la escritura. Tanto el alumnado escolarizado desde el inicio del parvulario, bien en Cataluña, bien en su país de origen, obtiene resultados significativamente mejores que sus pares escolarizados más tarde. Los otros factores tienen muy poco peso.

TE es significativo en la variable ETF (p=0,049; F=3,044). Las diferencias entre grupos muestran que el alumnado que lleva de tres a seis años obtiene mejores resultados que el que lleva entre uno y tres años (p=0,049) y, entre los otros grupos, no hay diferencias. El análisis de los resultados de la variable ETF del alumnado alófono, que

lleva de tres a seis años en Cataluña y, el alumnado autóctono, muestra que no hay diferencias significativas ( $p=0,468$ ;  $F=0,527$ ). Ambos grupos están entre una escritura «silábico-alfabética» y una escritura «alfabética».

Igualmente, el factor EP manifiesta diferencias significativas entre el alumnado alófono, en las variables relacionadas con la lengua escrita: VS ( $p=0,029$ ;  $F=2,720$ ), EF ( $p=0,049$ ;  $F=2,406$ ), SF ( $p=0,001$ ;  $F=4,667$ ) y ETF ( $p=0,007$ ;  $F=3,556$ ). Las diferencias van a favor del alumnado con más años de escolarización en el parvulario. El análisis de la comparación de los resultados entre ambas poblaciones, autóctonos y alófonos, escolarizados desde el primer curso del parvulario en Cataluña mantiene, para estas variables, las diferencias significativas: VS ( $p=0,000$ ;  $F=26,45$ ), EF ( $p=0,000$ ;  $F=22,139$ ), SF ( $p=0,000$ ;  $F=26,954$ ) y ETF ( $p=0,000$ ;  $F=26,497$ ) y; la comparación del alumnado autóctono con el alumnado de nueva incorporación que había estado previamente escolarizado en su propia lengua hace desaparecer las diferencias entre ambas poblaciones: VS ( $p=0,913$ ;  $F=0,012$ ), EF ( $p=0,696$ ;  $F=0,153$ ), SF ( $p=0,594$ ;  $F=0,285$ ) y ETF ( $p=0,957$ ;  $F=0,003$ ); si bien su valor es pequeño porque el número de alófonos escolarizados previamente en su lengua es bajo.

## Lengua del alumnado y conocimiento de catalán

La Tabla X presenta los datos de conocimiento de catalán de las pruebas colectivas según la lengua del alumnado.

TABLA X. Lengua del alumnado y conocimiento de catalán

	C		S		L		VS		EF		SF		ETF	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
Árabe	24,6	4,7	23,8	7,5	37,3	14,0	3,4	1,1	2,2	1,1	1,0	0,9	4,1	1,3
Soninké	24,9	4,7	23,8	6,5	34,2	15,5	3,1	1,2	2,0	1,2	1,0	0,9	4,0	1,4
Castellano	25,5	3,7	23,1	7,6	37,6	12,7	3,5	0,8	2,1	1,0	0,9	0,9	4,0	1,1
Catalán	28,5	2,4	29,2	4,7	46,3	8,4	3,8	0,6	2,6	0,9	1,6	0,9	4,7	0,8
Castellà	26,4	4,1	27,6	6,2	40,2	12,6	3,6	0,8	2,3	1,0	1,1	0,9	4,2	1,2
Catalán-castellano	28,1	2,7	25,8	5,2	42,5	11,4	3,6	0,8	2,5	0,9	1,4	0,8	4,6	0,8

Todas las diferencias son significativas: C ( $p=0,000$ ;  $F=29,953$ ), S ( $p=0,000$ ;  $F=25,573$ ), L ( $p=0,000$ ;  $F=19,569$ ), VS ( $p=0,000$ ;  $F=9,397$ ), EF ( $p=0,000$ ;  $F=10,314$ ), SF ( $p=0,000$ ;  $F=15,307$ ) y ETF ( $p=0,000$ ;  $F=12,551$ ).

En relación con la comprensión oral se producen tres grupos homogéneos según las lenguas del alumnado.

TABLA XI. Comprensión oral y lengua del alumnado

	N	1	2	3
Árabe	177	24,55		
Soninké	94	24,93	24,93	
Castellano	163	25,49	25,49	
Castellà	253		26,38	
Catalán-Castellano	91			28,09
Catalán	222			28,47

Entre los catalanohablantes y los bilingües existen diferencias significativas con todos los demás grupos y, además, los hablantes del árabe presentan diferencias significativas con los autóctonos castellanos.

En lectura aparecen cuatro grupos homogéneos según la lengua del alumnado.

TABLA XII. Lectura y lengua del alumnado

	N	1	2	3	4
Soninké	94	34,17			
Árabe	177	37,25	37,25		
Castellano	163	37,63	37,63		
Castellà	253		40,15	40,15	
Catalán-Castellano	91			42,49	42,49
Catalán	222				46,32

El alumnado catalán tiene diferencias significativas con el resto, excepto con los bilingües. Los bilingües tienen diferencias con todo el alumnado, excepto con los catalanes y los castellanos autóctonos, y estos últimos presentan diferencias significativas con el alumnado soninké.

La Tabla XIII presenta los grupos homogéneos en la etapa de la adquisición del código escrito.

TABLA XIII. Comprensión oral y lengua del alumnado

	N	1	2	3
Soninké	94	3,95		
Castellano	163	3,95		
Árabe	177	4,11	4,11	
Castellà	253	4,24	4,24	
Catalán-Castellano	91		4,55	4,55
Catalán	222			4,69

El alumnado catalán tiene diferencias significativas con todos los grupos lingüísticos, excepto con los bilingües. Estos últimos presentan diferencias significativas con el alumnado soninké y los alófonos castellanos. Las diferencias entre el alumnado soninké y el alumnado árabe respecto al alumnado catalán dicen que los primeros no han alcanzado aún la escritura silábica, mientras que los segundos se acercan a la escritura alfabética.

En relación con las otras variables se mantienen los mismos resultados. Así, el grupo que alcanza mayor puntuación es el catalán y el bilingüe y, el que alcanza menor puntuación es el grupo de alófonos y, en una situación intermedia, se encuentra el grupo de autóctonos castellanos.

Las tipologías del aula añaden aspectos interesantes para comprender las diferencias en función de las lenguas del alumnado. Así, en relación al factor CONCE desaparecen las diferencias en la variable ETF cuando es mayor del 75% ( $p=0,103$ ;  $F=1,884$ ), cuando está entre el 50% y el 75% ( $p=0,265$ ;  $F=1,297$ ) y cuando es menor del 25% ( $p=0,300$ ;  $F=1,250$ ). En cambio se mantienen las diferencias significativas para la comprensión oral (C) en todas las proporciones de alumnado alófono en el aula y, en relación con la lectura (L), desaparecen las diferencias significativas en los dos extremos: cuando CONCE es menor del 25% ( $p=0,054$ ;  $F=2,477$ ) y cuando es mayor del 75% ( $p=0,066$ ;  $F=2,142$ ).

Respecto al factor TLA desaparecen las diferencias significativas en comprensión oral (C), lectura (L) y etapa en la adquisición del código escrito (ETF), cuando en el aula hay más de un 75% de alumnado catalán (C [ $p=0,468$ ;  $F=0,904$ ], L [ $p=0,233$ ;  $F=1,437$ ] y ETF [ $p=0,212$ ;  $F=1,509$ ]) y, en relación a la variable ETF, cuando el porcentaje está entre un 25% y un 50% de catalanohablantes ( $p=0,314$ ;  $F=1,192$ ).

El análisis de las lenguas de origen del alumnado muestra, de acuerdo con los datos generales, que un elevado número de catalanohablantes en el aula elimina las diferencias significativas entre los grupos lingüísticos de autóctonos y alófonos. Sin embargo, este mismo análisis elimina las diferencias significativas en las variables L y ETF cuando el porcentaje de alumnado inmigrante en el aula es muy elevado o muy bajo.

Los Gráficos I y II muestran la distribución de las puntuaciones de los grupos lingüísticos en la variable ETF según los factores TLA y CONCE.

GRÁFICO I. Tipología lingüística del aula, lengua del alumnado y adquisición del código escrito

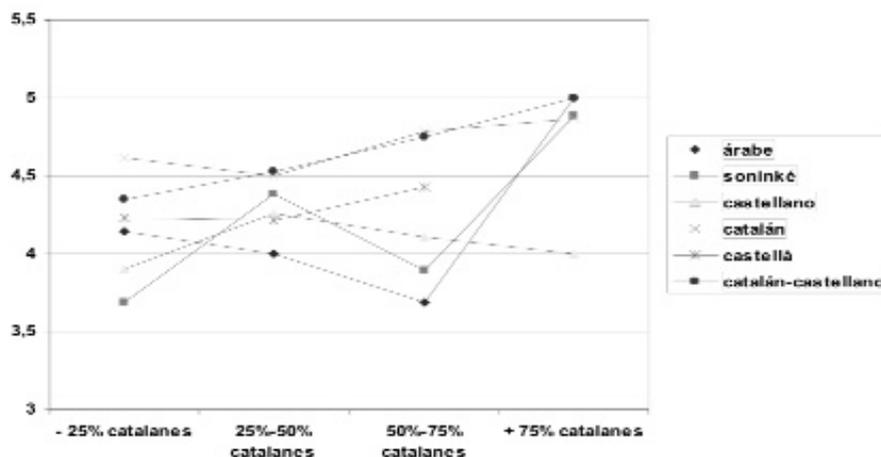
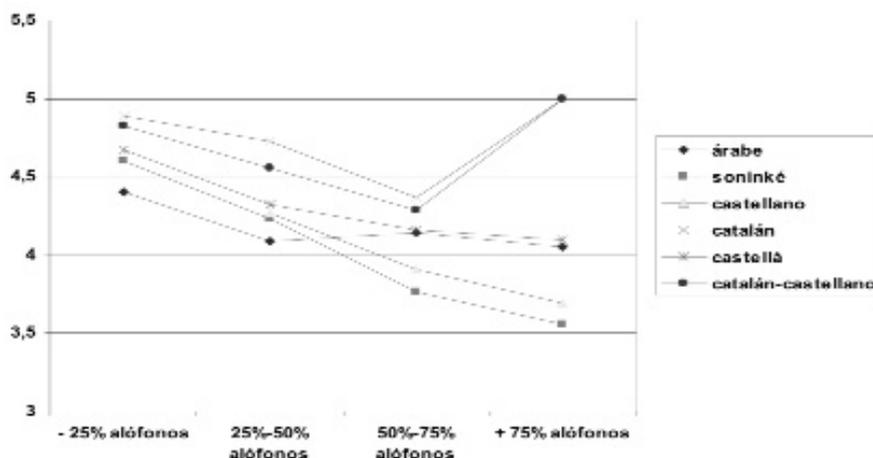


GRÁFICO I. Porcentaje de alumnado alófono en el aula, lengua del alumnado y adquisición del código escrito



En el Gráfico I observamos que el alumnado árabe y soninké alcanzan los niveles más altos en la adquisición del código escrito cuando TLA es mayor del 75% de «catalánófonos». En el caso del alumnado hispano el resultado es diferente, pero en la casilla hay muy pocos sujetos. Los resultados más bajos del alumnado soninké e hispano se obtienen

cuando es menor el número de catalanohablantes en el aula, no así entre el alumnado árabe, el cual lo hace cuando hay entre un 50% y un 75% de catalanohablantes.

El Gráfico II informa que los resultados más bajos en la adquisición del código escrito de todos los grupos lingüísticos, excepto del catalán y del bilingüe, aparecen cuando hay más de un 75% de alófonos en el aula. Al contrario, los resultados de los alófonos y de los autóctonos castellanos mejoran notablemente cuando en el aula hay menos de un 25% de alumnado de origen extranjero.

El análisis de correspondencias entre los grupos lingüísticos y los dos factores analizados es, en ambos casos, significativo. TLA [( $p=0,000$ ; Chi-cuadrado=405,783) y CONCE ( $p=0,000$ ; Chi-cuadrado=269,164)].

En el primer factor existe una relación estrecha entre el alumnado árabe, hispano y autóctono castellano con una TLA menor del 25% de catalanohablantes; mientras que el alumnado catalán se encuentra equidistante entre las tipologías del 50% al 75% y más del 75% de alumnado «catalanófono». Los bilingües están más cerca del porcentaje del 25% al 50% de alumnado catalanohablante y el alumnado soninké está también cerca de la tipología de menos del 25% de alumnado «catalanófono», pero algo más alejado que los grupos lingüísticos antes señalados.

En relación con el factor CONCE, se observa que el alumnado catalán y bilingüe se encuentra entre porcentajes en el aula de alumnado alófono menores del 25% y, del 25% al 50%, mientras que el alumnado árabe e hispano se encuentra entre una tipología del 50% al 75% y más del 75% de alófonos. Los autóctonos castellanos se relacionan con las clases con un 50% y 75% de alumnado alófono y el alumnado soninké, con las aulas que tienen más de un 75% de alumnado alófono.

## Lengua del alumnado y expresión oral en catalán

La Tabla XIV presenta los resultados de las cuatro variables orales (O, DS, DE y DA) en los tres grupos lingüísticos.

TABLA XIV. Alumnado alófono y lengua oral

	O		DS		DE		DA	
	X	S	X	S	X	S	X	S
Árabe	63,77	10,58	1,09	0,91	4,40	0,97	4,23	1,80
Soninké	62,86	11,40	0,93	0,90	4,21	0,96	3,11	1,83
Castellano	60,62	11,69	0,98	0,93	4,29	0,99	3,89	1,42
Total	62,24	11,25	1,01	0,91	4,32	0,97	3,85	1,70

Sólo hay diferencias significativas para la variable DA ( $p=0,019$ ;  $F=4,095$ ) que se manifiestan entre el alumnado árabe y soninké ( $p=0,020$ ).

Si analizamos la variable expresión oral (O) observamos que los factores TE ( $p=0,000$ ;  $F=13,024$ ), EP ( $p=0,008$ ;  $F=3,633$ ), TLA ( $p=0,000$ ;  $F=6,438$ ), CONCE ( $p=0,003$ ;  $F=4,811$ ) y CS ( $p=0,045$ ;  $F=2,507$ ) se muestran significativos. Es decir, los factores asociados a una mejor expresión oral en catalán se relacionan con un mayor porcentaje de alumnado catalán y un número bajo de alumnado alófono en el aula, más años de residencia en Cataluña y de escolarización en el parvulario y, finalmente, un contexto sociolingüístico en el que predomine el catalán.

Ninguna de las interacciones del factor lengua con los factores mencionados se muestra significativa. Sólo es significativa la intersección de la lengua, el tiempo de residencia y la tipología lingüística del aula ( $p=0,035$ ;  $F=2,265$ ) que se explica por los dos factores, TE y TLA, que individualmente se muestran significativos.

## Discusión y conclusiones

El alumnado autóctono obtiene resultados significativamente superiores a los del alumnado alófono en comprensión oral, lectura y escritura. Pero, existen algunos factores que reducen o eliminan las diferencias entre las dos poblaciones. Así, el análisis de los factores que se muestran significativos en la explicación de las diferencias en algunas variables de la población alófona muestra que, en relación con ellas, el nivel educativo y socioprofesional alto de las familias elimina las diferencias con el alumnado autóctono que procede de familias de nivel educativo y socioprofesional alto e, incluso, entre autóctonos y alófonos cuando el nivel educativo del padre es medio. No obstante, tanto el nivel socioprofesional como el nivel educativo de las familias del alumnado alófono tienen mucho menos peso en la explicación de las diferencias que en el caso del alumnado autóctono. De hecho, afectan únicamente y con distinto peso a las variables con mayor carga cognitiva-lingüística como son la lectura (L) y la adquisición del código escrito (ETF), mientras que en otras variables más relacionadas con las habilidades lingüísticas conversacionales como, por ejemplo, la comprensión o la expresión oral, no tienen ningún efecto. En cualquier caso, por lo que se refiere a estos factores, el que tiene más incidencia en la igualación de los resultados del alumnado autóctono y alófono es el nivel educativo del padre, lo cual puede ser interpretado

como un índice del papel familiar del padre en las familias de origen extranjero, especialmente en las procedentes de África.

La lengua del alumnado alófono no tiene prácticamente incidencia en la explicación de las diferencias de sus resultados en las diferentes variables. Únicamente en las variables VS y DA, ambas relacionadas con habilidades fonológicas, aparecen diferencias sin que, además, sean entre los mismos grupos lingüísticos. McLaughlin (1985) emplea el término de «bilingüismo familiar» cuando las criaturas están en contacto con dos lenguas antes de los 3 años de edad. El alumnado alófono estudiado en este trabajo, en su inmensa mayoría, ha nacido en Cataluña o lleva más de tres años residiendo allí, lo cual significa que, junto al desarrollo de su lengua propia, está aprendiendo una nueva lengua y, por tanto, de acuerdo con McLaughlin (1985), se acerca bastante a la noción de bilingüismo familiar. Por eso, su construcción cognitiva de la realidad no está condicionada por su lengua familiar, sino que accede también a otras preferencias cognitivas, especificadas desde el catalán. Sin embargo, entre el alumnado alófono que lleva entre uno y tres años de residencia en Cataluña, su lengua familiar tiene más peso en la explicación de las diferencias de los resultados y, aparece que el alumnado hispano rinde a un nivel más alto que el alumnado soninké o árabe. Evidentemente, estos resultados no avalan la importancia de la lengua familiar en la adquisición del catalán, para lo cual se requieren otras investigaciones con alumnado de mayor edad y distintos tiempos de residencia en Cataluña, pero apuntan a que, en edades posteriores, puede ser un factor importante.

Las características lingüísticas y de porcentaje de alumnado de origen extranjero en el aula son más relevantes en la explicación de las diferencias de los resultados del alumnado alófono que las variables antes comentadas. Así, se muestran significativas en la comprensión oral y en la adquisición de la lengua escrita y, si bien, no lo son en la variable lectura, sí que lo son en una variable relacionada como la segmentación. El análisis de los efectos de estas variables muestra que las diferencias entre autóctonos y alófonos desaparecen cuando la TLA es predominantemente catalana y cuando el porcentaje de alumnado alófono en el aula es pequeño. Ambos factores no son necesariamente complementarios y, de hecho, hay aulas con un porcentaje menor del 25% de alumnado alófono cuya tipología lingüística es más castellana que catalana. El análisis de correspondencias en este factor muestra que la relación más estrecha del alumnado castellano autóctono se establece con la tipología lingüística de aula menos catalana. Los efectos de ambos factores se pueden explicar por la existencia de una mayor homogeneidad en los

dos tipos de aulas, bien sea de alumnado catalán, bien sea de una amplia mayoría de alumnado autóctono, que en las otras tipologías de aula. Históricamente, las teorías implícitas sobre la educación escolar han enfatizado la homogeneidad como uno de los factores relacionados con el éxito de la práctica educativa. En otras palabras, se acostumbra a afirmar que cuando más homogéneo es un contexto escolar, más amplifica las posibilidades de éxito de la práctica educativa. Y, por eso, no es extraño que una buena parte del profesorado reivindique modelos homogéneos y, a la vez, se sienta más cómodo profesionalmente cuando predomina la homogeneidad sobre la heterogeneidad. Una posible explicación de los resultados obtenidos se encuentra en la diferencia de prácticas educativas en contextos escolares que van desde situaciones relativamente homogéneas a situaciones con un elevado grado de diversidad. Ciertamente, ello obliga a la realización de estudios sobre la práctica educativa real en contextos escolares con tipologías de aula distintas para comprender mejor sus efectos en los resultados del alumnado alófono y autóctono. Por último, es importante resaltar en relación con lo comentado, que el alumnado alófono que está en contextos de aula de más de un 75% de alumnado de origen extranjero, obtiene peores resultados que sus pares en contextos con un número menor de alófonos. Es decir, probablemente el referente de la homogeneidad en las teorías implícitas del profesorado es el alumnado autóctono, bien catalán, bien castellano, y en cambio se percibe al alumnado alófono como muy diverso entre sí.

El análisis de los resultados de la población autóctona y alófona en función de los grupos lingüísticos revela la predominancia del alumnado catalanohablante sobre los otros grupos lingüísticos en todas las situaciones escolares y sociolingüísticas posibles. Sólo se equipara a dichos resultados el grupo de bilingües. No obstante, a pesar de los mejores resultados del alumnado «catalanófono» y bilingüe, hay situaciones en las que las diferencias no son significativas. Así, cuando la tipología lingüística del aula es muy catalana, desaparecen las diferencias entre los grupos lingüísticos tanto en la variable C como en las más cognitivas como son L y ETF. Además, un elevado o un bajo porcentaje de alumnado alófono en el aula, también hacen desaparecer las diferencias entre los grupos lingüísticos respecto a las variables L y ETF. Sin embargo, este segundo dato puede llevar a importantes errores. Así, a pesar de que desaparecen las diferencias, los resultados del alumnado alófono en situaciones con más de un 75% de alumnado de origen extranjero, tal y como se muestra en el Gráfico II, son más bajos que los resultados del alumnado alófono en aulas con menos de un 25% de alumnado alófono. Al contrario, el alumnado

catalanohablante y bilingüe no ve afectados sus resultados por participar en uno u otro tipo de aula. La explicación debe complementarse con los resultados obtenidos en la comparación de las poblaciones autóctona y alófono. Probablemente, también en este caso, como ya hemos explicado, las diferencias se deban buscar en las prácticas educativas en una y otra situación.

La escolarización a lo largo de todos los cursos de parvulario introduce diferencias importantes en la población alófono respecto al dominio de la lengua escrita. Pero, no lima las diferencias con el alumnado autóctono. En cualquier caso, parece que a más años de escolarización en la educación infantil, los resultados de la infancia de origen extranjero mejoran y, por eso, se debería estudiar los efectos de su escolarización en el primer ciclo de la educación infantil. En este estudio, esta variable no ha sido controlada aunque pensamos que tiene efectos positivos respecto a la competencia lingüística del alumnado alófono en la lengua de la escuela.

Finalmente, las habilidades lingüísticas más conversacionales como son las que están implicadas en la expresión oral, se relacionan con la posibilidad del alumnado alófono de mantener intercambios sociales con criaturas que tienen como propia, la lengua de la escuela y, por eso, donde hay más presencia de alumnado «catalanófono», los resultados son mejores.

En definitiva, el alumnado alófono de habla árabe, soninké y castellano, al finalizar la educación infantil, tiene significativamente menos habilidades lingüístico-cognitivas en lengua catalana que el alumnado autóctono. No obstante, hay algunos factores que reducen e, incluso, hacen desaparecer estas diferencias. De ellos, probablemente el más importante es su escolarización desde el inicio del parvulario con el alumnado autóctono y, a la vez, evitar su concentración artificial en las aulas de las escuelas.

## Referencias bibliográficas

- COLLIER, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- CUMMINS, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- (1981b). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. En AA. VV., *Schooling and*

- Language Minority Students: A Theoretical Framework (3-49). Los Angeles: California State University.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G. & WITT, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- KLESMER, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26 (3), 8-11.
- MAJID, A., BOWERMAN, M., KITA, S., HAUN, D. B. M. & LEVINSON, S. C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (3), 108-114.
- MARUNY, L. Y MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora*. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.
- MCLAUGHLIN, B. (1985). *Second language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NAVARRO, J. L. Y HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- OECD (2006). *Where Immigrant Students Succeed-A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- RAMÍREZ, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- SERRA, J. M. Y VILA, I. (2005). *Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya*. En D. LASAGABASTER Y J. M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (75-89). Barcelona: Horsori.
- SLOBIN, D. I. (2003). *Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity*. En D. GENTNER & S. GOLDIN-MEADOW (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (157-191). Cambridge, MA: MIT Press.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- VILA, I. (2005). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- VILA, I., PERERA, S., SERRA, J. M. Y SIQUÉS, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- (2007b). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- VILA, I. Y 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.
- VILA, I., SIQUÉS, C. Y ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.

**Dirección de contacto:** José Ignacio Vila Mendiburu. Universidad de Girona. Facultad de Educación y Psicología. Departamento de Psicología. Girona. España. E-Mail: ignasi.vila@udg.edu.