

Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña

José-Luis Navarro, Ángel Huguet, y Clara Sansó

Universidad de Lleida

Resumen

Actualmente se constata una presencia elevada de alumnado de origen extranjero en los centros educativos del Estado español en general y en Cataluña en particular, donde el sistema educativo se halla organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe. En este contexto, uno de los presupuestos teóricos que sustenta este modelo educativo es el de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Con este marco de fondo, este estudio se centra en una muestra de 533 estudiantes de origen inmigrante (49.16% alumnos y 50.84% alumnas), que completan una serie de pruebas paralelas, diseñadas y baremadas por la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña, que evalúan sus habilidades en catalán y castellano. Además, se analiza específicamente uno de los grupos que lo conforman, cuya lengua familiar es el árabe. En este trabajo se concluye la validez de la mencionada Hipótesis en el caso de los escolares inmigrantes en general, así como en el grupo específico cuya L1 es el árabe. Por otra parte, se presentan datos que permiten discernir qué habilidades se transfieren. Asimismo, se plantean algunas implicaciones educativas.

Palabras clave: interdependencia, transferencia, catalán, castellano, estudiantes inmigrantes.

Abstract

Currently, a high number of immigrant students can be found in schools in the Spanish state in general and in Catalonia in particular, where the educational system is organized under the parameters of bilingual education. In this context, one of the theoretical assumptions underlying this educational model is the Linguistic Interdependence Hypothesis. With this framework, this study focuses on a sample of 533 students of immigrant origin (49.16% boys and 50.84% girls), who completed a series of parallel tests assessing their competences in Catalan and Spanish, designed and validated by the Department of Education of the Government of Catalonia. In addition, we specifically analyzed one of the immigrant groups, whose home language was Arabic. Accordingly, we confirm the validity of the aforementioned Hypothesis in the case of immigrant students in general, as well as for the specific group whose L1 was Arabic. Moreover, we also present data enabling to discern which competences are transferred. Also, some educational implications are discussed.

Keywords: interdependence, transfer, Catalan, Spanish, immigrant students.

Agradecimientos: Este trabajo es parte del desarrollo de proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (REF. EDU2014-54093-R) y la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya (REF. 2014 SGR 208).

Correspondencia: José Luis Navarro Sierra, Departamento de Pedagogía y Psicología. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Universidad de Lleida. E-mail: jnavarro@pip.udl.cat

Introducción

La llegada de personas y familias que provienen de otros países, como resultado del fenómeno migratorio, tiene como consecuencia la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos. Concretamente, y a partir de la revisión del Padrón Municipal de habitantes referido a 1 de enero de 2014, se desprende que en España las personas extranjeras representaban un 10.7% de la población total. Y en Cataluña, contexto en el que se desarrolla este estudio, estas personas suponían el 14.5% de sus habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2014).

Evidentemente, esta situación incide en los centros educativos. Así, en el conjunto de España, el alumnado que no posee nacionalidad española en enseñanzas no universitarias en el curso 2013-2014 ha supuesto el 8.7% del total del alumnado. En cuanto a Cataluña, este alumnado representa el 12.7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

En cualquier caso, la diversidad de lenguas de origen y, de manera especial, los diferentes niveles de competencia en la lengua de instrucción de los recién llegados, sean probablemente algunos de los elementos que generan una mayor preocupación hoy por hoy en nuestras escuelas. En muchos casos, a ello suele atribuirse el origen de una gran parte de las dificultades que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a estos escolares (Huguet, Navarro, Chireac, y Sansó, 2013; Na-

varro y Huguet, 2010; Navarro, Huguet, y Sansó, 2014; Vila, 2006).

Esta situación plantea unos retos que, en ciertos casos, resultan similares a los que la educación bilingüe ha intentado responder a lo largo del siglo XX, pero en otros son claramente diferentes (Huguet, 2008). Todo ello ha provocado el interés por investigar la efectividad de los programas bilingües a nivel internacional. Así, recientemente, y más allá del contexto norteamericano, se ha llevado a cabo un meta-análisis en Europa (Reljić, Ferring, y Martin, 2014) en el que se concluye el efecto positivo de la educación bilingüe, cuando ofrece instrucción en la lengua del hogar y la lengua de la escuela. Por otro lado, los autores apuntan a que hay una sobrerrepresentación de los estudios americanos sobre esta temática en las revistas de psicología.

Además, y retomando el contexto escolar, hay que hacer referencia a algunas de las aportaciones de Cummins (2000) cuando plantea la enorme diferencia que existe en las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y en situaciones formales (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Es decir, no es lo mismo ser capaz de hacer cosas con la lengua en un ámbito conversacional cara a cara, en el que aparecen un sinnúmero de señales no lingüísticas que permiten acceder al significado y al sentido de las producciones lingüísticas del interlocutor, que en un ámbito formal en las que el interlocutor no está presente y sólo

se puede acceder a sus intenciones mediante procedimientos lingüísticos propios del locutor.

Evidentemente, para que los escolares lleguen a desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje en situaciones descontextualizadas, el único camino es aprender a usarlo en situaciones comunicativas muy contextualizadas (Bruner, 1986), lo cual resulta especialmente significativo cuando se trata de modelos educativos que comportan la enseñanza mediante una lengua diferente a la L1 del aprendiz.

En todo caso, y haciendo referencia a la revisión de estudios sobre educación bilingüe, tal y como las describen Cummins (2000) o Reljić et al. (2014) en el ámbito internacional, así como Huguet (2008, 2014) en el contexto español, hay que señalar que, probablemente, el instrumento teórico más relevante de que se dispone para explicar aquellas, y al mismo tiempo el presupuesto conceptual sobre el que se sustentan los modelos de educación bilingüe adoptados en Cataluña, sea la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 2000). Dicha Hipótesis plantea la idea de que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una determinada lengua (Lx) pueden ser transferidas a otra (Ly), siempre que se den ciertas condiciones: (1) adecuada exposición a la Ly; y (2) motivación para aprender la Ly.

Para el caso de los escolares de Cataluña, por ejemplo, esto implicaría que la instrucción en lengua catalana, que permitiría desarrollar habilidades de lectura y escritura en esta lengua, no solo fomentaría el impulso de habi-

lidades en catalán, sino que al mismo tiempo posibilitaría una competencia conceptual y lingüística más profunda e íntimamente ligada al desarrollo del castellano; lengua que goza de una fuerte presencia social y que recibe un tratamiento curricular específico. Evidentemente, ello implica la existencia de una competencia cognitivo-académica subyacente y común a todas las lenguas que hace posible la transferencia (Common Underlying Proficiency), a pesar de que aspectos superficiales de la lengua, como la pronunciación o la fluidez, permanezcan separados. Es decir, esa competencia lingüística general no se referiría a aquello que de manera común se suele considerar específicamente lingüístico, formas o reglas concretas, sino que se relacionaría con aspectos generales que gobiernan el uso del lenguaje (Huguet y Janés, 2013).

Este planteamiento ha sido representado a través del denominado modelo del «doble iceberg» (Baker y Hornberger, 2001; Cummins, 1984, 1996), subrayando así hasta qué punto la experiencia en cualquier lengua puede promover el desarrollo de la competencia que subyace tras ambas lenguas. De este modo, cuando un escolar asiste a una escuela en la que la lengua de la enseñanza no coincide con su L1, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), además de conseguir dicho objetivo, logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho escolar pueda utilizar también su L1 en el

medio social y/o familiar, ya que entonces podrá también transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa. Y es evidente que una actitud social favorable hacia dichas lenguas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (Baker, 1992).

Lo dicho en el párrafo anterior, parece independiente incluso de que se trate de lenguas próximas o muy alejadas entre sí. En el primer caso, la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales; mientras que en el de lenguas tipológicamente más diferentes consistirá prioritariamente en elementos cognitivos y conceptuales, como por ejemplo sucede entre el inglés y el japonés (Cummins, 1984) o el español y el náhuatl (Francis, 2000).

Con este marco de fondo, es conveniente ejemplificar con investigaciones realizadas en escenarios escolares bilingües algunos estudios realizados en España sobre la Hipótesis de Interdependencia Lingüística y sus implicaciones para una escuela multilingüe. En todo caso, en el contexto catalán, hay que señalar la escasez de estudios que profundicen en esta cuestión. Entre ellos sólo se han podido localizar los llevados a cabo por Huguet (2008, 2014), Oller (2008), Oller y Vila (2011), realizados en Cataluña.

Respecto a Huguet (2008), hay que señalar que la muestra y pruebas utilizadas fueron las mismas que en Navarro y Huguet (2010), donde se analizan las competencias lingüísticas en catalán y castellano de alumnado de origen inmigrante en relación

a sus pares autóctonos (121 escolares: 93 autóctonos y 28 inmigrantes). Por tanto, nos referimos a una explotación de esos mismos datos. En cualquier caso, se profundiza en las posibilidades explicativas, y limitaciones, que nos brinda la Hipótesis de Interdependencia Lingüística a la hora de comprender los mecanismos implicados en la adquisición de nuevas lenguas por parte de los escolares inmigrantes en contextos multilingües. Más concretamente, el análisis realizado parece indicar que los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se producen, pero determinadas habilidades lingüísticas serían más susceptibles de ser transferidas que otras.

Por lo que al trabajo de Oller (2008) se refiere, se desarrolla a partir de una muestra de 1.141 alumnos y alumnas de 12 años, y de diferentes centros escolares, que seguían el último curso de la Educación Primaria (626 autóctonos y 515 inmigrantes). Todos ellos son evaluados en su conocimiento de catalán y de castellano. Además, se controlan aspectos como: L1, tiempo de estancia en Cataluña, nivel educativo y la situación socio-profesional de la familia, contexto sociolingüístico, concentración de alumnado extranjero por aula, entre otros. A partir del análisis de diversas habilidades lingüísticas, y del efecto de las variables antes citadas, se persigue asimismo investigar el establecimiento de relaciones de interdependencia lingüística. En tal sentido, se concluye que el conocimiento del catalán y de la L1 se retroalimentaba

desde la consideración de que gran parte de los escolares inmigrantes ya había desarrollado previamente desde su lengua habilidades cognitivo-académicas, lo que daba pie a pensar que las podía transferir hacia el catalán si desde el contexto social y escolar desarrollaban habilidades lingüísticas conversacionales en esta lengua. En consecuencia, en este estudio se concluye que la L1 es un factor influyente en el proceso de adquisición de la lengua escolar; y que media en el establecimiento de relaciones de interdependencia, expresando su influencia de manera distinta en función de las habilidades lingüísticas implicadas y del contexto sociolingüístico.

Un análisis posterior de estos mismos datos (Oller y Vila, 2011), referido a los escolares inmigrantes de la anterior muestra cuya L1 era el castellano (221 sujetos), el rumano (44 sujetos) y el árabe (131 sujetos), establece que las relaciones de interdependencia y transferencia catalán-castellano, y viceversa, se dan tanto entre L1 y L2, para el caso de los hispanohablantes, como entre L2 y L3, para los escolares de lengua rumana y árabe. No obstante, dichas relaciones no afectarían en igual medida a las habilidades cognitivo-académicas, más vinculadas a la lengua escrita, que a las conversacionales, más ligadas a la lengua oral, y sería entre las primeras donde fundamentalmente se detectaría la transferencia. Pero además, tanto unas como otras, quedarían moduladas por el entorno sociolingüístico, el tiempo de estancia, y la lengua familiar.

Finalmente, por lo que se refiere al trabajo de Huguet (2014), llevado a cabo en Cataluña con 237 estudiantes que tenían el castellano como L1 (123 autóctonos y 114 inmigrantes), se concluye, a partir de los datos que analiza, que la Hipótesis de Interdependencia Lingüística explica los resultados de estos dos grupos de estudiantes con la misma lengua materna. Por un lado, se constata un desarrollo diferente de los dos grupos en sus competencias lingüísticas en catalán y castellano; por otro lado, en el caso de los inmigrantes, se observan altas correlaciones en los índices generales y subtests de la prueba utilizada, lo que evidenciaría la transferencia lingüística y los procesos de interdependencia entre las dos lenguas analizadas. En todo caso, los datos señalan que la interdependencia y la transferencia lingüística aparecen más intensamente en las pruebas escritas que las orales.

Situados en este marco teórico, y retomando la problemática del acceso a la lengua de la escuela por parte de los recién llegados, el objetivo de nuestra investigación es estudiar las relaciones de interdependencia y de transferencia lingüística en los escolares de la Cataluña actual, con especial referencia al alumnado de origen inmigrante. Es decir, se pretende profundizar en el hecho de cómo escolares de procedencias lingüísticas muy diversas (L1), y escolarizados en catalán (L2), transfieren habilidades desde esta lengua hacia el castellano (L3). Asimismo, no se puede ignorar que, aunque parte del alumnado inmigrante tienen como L1 el castellano,

utilizan diferentes variedades americanas de dicha lengua.

Finalmente, se profundiza en uno de los grupos del alumnado de origen inmigrante: aquel que tiene como L1 el árabe. En este caso nos interesa analizar si la interdependencia se da también en el caso de una lengua más distante.

En este contexto, nuestra hipótesis es que el proceso de interdependencia y transferencia entre catalán y castellano se dará en el conjunto del alumnado inmigrante, incluyendo aquel que tenga una L1 más distante de las lenguas de la escuela, y que habrá diferencias entre tareas de tipo escrito y de tipo oral.

Método

Participantes

Nos dirigimos a aquellos escolares que finalizaban cada uno de los ciclos que han conformado la Educación Secundaria Obligatoria: 2.º y 4.º de ESO. Un alumnado de 14 y 16 años ($M = 14.80$, $DT = 1.32$), respectivamente, con el grado de madurez necesario para dar respuesta a las pruebas seleccionadas que vienen especificadas en el apartado que sigue.

Una vez excluidos quienes no cumplieron alguna de las pruebas que se debían realizar, así como aquel alumnado inmigrante de incorporación más tardía que no había sido escolarizado en su país de origen, nuestra muestra quedó conformada por un total de 533 participantes (262 alum-

nos y 271 alumnas inmigrantes), escolarizados en 10 centros públicos: 4 en la provincia de Barcelona, y 2 en cada una de las restantes provincias catalanas (Tarragona, Lleida y Girona), a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Educación. Entre este alumnado están presentes 30 lenguas diferentes. En cuanto al tiempo de estancia en el país, 31.9% llevaban menos de tres años, 35.27% entre tres y seis años y 32.83% más de seis años.

A partir de esta muestra, la segunda parte del estudio se focaliza en uno de los subgrupos: aquellos estudiantes que tenían el árabe como L1, ya que se quería analizar el caso de una de las lenguas más alejadas desde el punto de vista lingüístico. En este caso el total del alumnado era de 88 (39 alumnos y 49 alumnas).

Materiales

Siendo conscientes de las discusiones que comporta el concepto de habilidad lingüística, así como del problema que plantea el criterio de medida en la evaluación educativa, se toma la decisión de utilizar pruebas de competencia lingüística referidas a baremos y no pruebas de nivel. Es decir, se evalúa el conocimiento de la lengua y no los objetivos de un curso concreto.

Así, se evalúa la competencia lingüística en lengua catalana y castellana a partir de dos pruebas diseñadas y baremadas por la Consejería de Educación de la Generalitat de Cataluña. Dichas pruebas, paralelas en su estructura interna, analizan los si-

guientes 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) y 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: PG1 y PG2. El primer índice proviene de la media de las cinco primeras subpruebas que son escritas y se realizan de forma colectiva, mientras que en el segundo intervienen la totalidad de las pruebas (las anteriores más el resto que son orales y se realizan de manera individual).

Para su ejecución se precisa el apoyo de un cuaderno individual, y cada subprueba tiene un tiempo limitado de aplicación. Como se ha señalado, las pruebas de catalán y castellano son paralelas entre sí, y aunque su estructura interna es la misma, en cada caso se trata de actividades diferentes en sus contenidos, textos, vocabulario, etcétera.

Los índices de dificultad, correlaciones y fiabilidad, siguiendo el método de las «dos mitades», aparecen ampliamente descritos en Bel, Serra y Vila (1991). En todo caso, los índices de correlación de Pearson obtenidos para medir la fiabilidad de las subpruebas oscilaron entre $r = .61$ ($p < .001$) y $r = .80$ ($p < .001$).

Por último, hay que señalar que las citadas pruebas han sido utiliza-

das con éxito tanto en el estudio de contextos bilingües tradicionales (Huguet, Vila, y Llurda, 2000), como en contextos de inmigración (Navarro y Huguet, 2010).

Procedimiento

A partir de los datos proporcionados por el Departamento de Educación se seleccionan los 10 centros, con una presencia notable de alumnado inmigrante, ya que suponían entre el 20% y el 59% del conjunto del alumnado de estos centros.

Posteriormente, se contacta con las autoridades provinciales de educación y con los centros escolares implicados al objeto de clarificar las razones del estudio. Se establecen los días en que tendrían lugar las entrevistas y aplicaciones de las pruebas, y se mantiene una reunión informativa con los equipos directivos de cara a solicitar su colaboración, así como para informarles del anonimato en las respuestas y resultados del alumnado.

El personal responsable de la aplicación y corrección de protocolos es especialmente entrenado a tal efecto. El tiempo empleado para la parte colectiva e individual es de 75 y de 20 minutos, respectivamente, en cada una de las dos lenguas.

Análisis de datos

De acuerdo con la naturaleza cuantitativa de los datos obtenidos, se han utilizado fundamentalmente estadísticos descriptivos, técnicas corre-

lacionales, y el análisis de regresión simple. Este tipo de análisis, además de aportar un índice de correlación entre las puntuaciones correspondientes al conocimiento de lengua catalana y de lengua castellana, ayuda a definir una recta hipotética que determina el grado de intensidad de la relación entre ambas lenguas. Además, se obtienen algunos índices separados en función de su L1.

En cualquier caso, el tratamiento estadístico se lleva a cabo con la ayuda del paquete integrado «Statview for Windows», versión 5.0.1, y el nivel de significación utilizado fue del .05.

Resultados

En lo que sigue se presentan los datos resultantes en dos secciones correspondientes, de manera respectiva: el conjunto de participantes de origen inmigrante en el estudio, y el grupo cuya L1 es el árabe.

En la primera sección, la Figura 1 muestra los resultados de las rectas de regresión correspondientes al conocimiento de catalán y de castellano para el total de la muestra, en el que la Variable Independiente es el catalán (eje X, de abscisas) y la Variable Dependiente el castellano (eje Y, de ordenadas).

Como puede apreciarse, la conjunción del conocimiento de catalán y de castellano de cada uno de los escolares se aglutina alrededor de la hipotética recta que indicaría el lugar donde se sitúa la confluencia del nivel de competencia adquirido en ambas lenguas.

En todo caso, se puede observar que en el caso de estos escolares inmigrantes se produce una gran dispersión a lo largo de la hipotética recta. Este aspecto estaría en relación con los bajos resultados obtenidos por una gran parte de este alumnado en cuanto a los niveles de competencia lingüística alcanzados (Navarro y Hugué, 2010; Navarro et al., 2014) y también

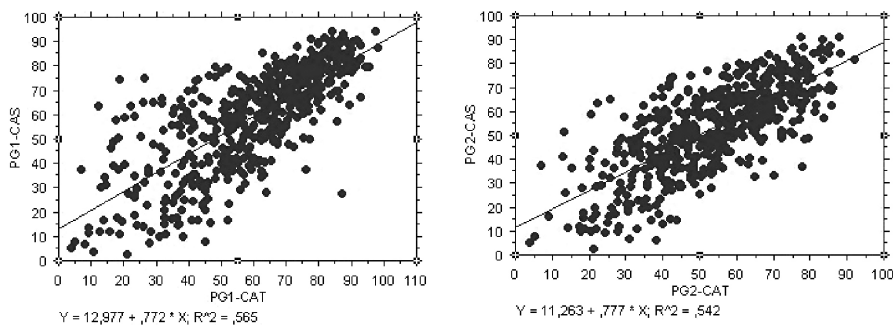


Figura 1. Rectas de regresión correspondientes al conjunto de inmigrantes (respectivamente, índices PG1 y PG2).

con los largos períodos de tiempo necesarios para alcanzar un grado de dominio adecuado en los aspectos más formales y académicos de la lengua, a pesar de su rápido avance en las habilidades conversacionales (Cummins, 2000).

No obstante, no se debe perder de vista que, como se desprende de la Figura 1, los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se dan en el caso de los escolares provenientes de la inmigración, algo que se ve refrendado por los valores obtenidos: $R = .752$, $R^2 = .565$, $F = 690.314$, $p < .001$, $b = 0.772$, $\beta = .752$, $t = 26.274$, $p < .001$ para PG1; y $R = .736$, $R^2 = .542$, $F = 627.362$, $p < .001$, $b = 0.777$, $\beta = .736$, $t = 25.047$, $p < .001$ para

PG2. Además, puede observarse cómo aparece una ligera mayor intensidad en las relaciones entre las pruebas escritas (PG1), consideradas aisladamente, que cuando se incorporan también las orales (PG2).

Finalmente, la confirmación de lo que se acaba de decir se observa con mayor detalle al analizar la matriz de correlaciones entre las diferentes subpruebas que componían la prueba global. Como se aprecia en la Tabla 1, los índices de correlación obtenidos para las subpruebas equivalentes de catalán y castellano son realmente altos en la mayor parte de las actividades realizadas, lo que se traduce en niveles de significación positivos en todos los casos. En concreto, el test de Fisher muestra los siguientes

Tabla 1

Matriz de Correlaciones Correspondiente a Cada Una de las Subpruebas de Lengua Catalana (Columnas) y de Lengua castellana (Filas) entre los Escolares de Origen Inmigrante (N = 533)

	Pruebas escritas					Pruebas orales				
	CO	MS	ORT	CE	EE	LMS	OI	FON	LE-C	LE-E
CO	.585	.603	.392	.560	.393	.411	.311	.392	.283	.294
MS	.596	.678	.524	.626	.477	.446	.297	.509	.394	.334
ORT	.394	.544	.630	.494	.494	.354	.224	.473	.387	.327
CE	.571	.688	.529	.673	.518	.486	.309	.467	.333	.297
EE	.353	.453	.466	.410	.471	.304	.158	.355	.264	.257
LMS	.416	.431	.402	.411	.406	.391	.209	.484	.297	.267
OI	.323	.365	.340	.330	.272	.277	.308	.317	.287	.259
FON	.280	.283	.334	.263	.313	.284	.044*	.492	.187	.159
LE-C	.308	.445	.425	.417	.351	.302	.280	.297	.539	.401
LE-E	.242	.327	.327	.290	.305	.226	.250	.291	.475	.436

Nota. En diagonal aparecen los índices de correlación entre las pruebas equivalentes de lengua catalana y de lengua castellana. Se señalan, asimismo, las correlaciones no significativas ($p > .05$).

* Correlaciones no significativas (1).

valores: CO ($r = .585, p < .001$), MS ($r = .678, p < .001$), ORT ($r = .630, p < .001$), CE ($r = .673, p < .001$), EE ($r = .471, p < .001$), LSM ($r = .391, p < .001$), OI ($r = .308, p < .001$), FON ($r = .492, p < .001$), LE-C ($r = .539, p < .001$) y LE-E ($r = .436, p < .001$).

Además, de la observación detallada de la tabla anterior se puede extraer otra cuestión relevante. Al dibujar los dos ejes cartesianos que separarían las pruebas escritas de las orales, se obtienen cuatro cuadrantes: en el primero se hallarían las interacciones entre pruebas escritas en catalán y castellano; en el segundo entre las escritas en castellano y las orales en catalán; en el tercero las orales en castellano y las escritas en catalán, y en el cuarto las orales en catalán y castellano.

A partir de aquí, en el conjunto de la tabla solo 1 de las 100 correlaciones resulta no significativa ($p > .05$), y se halla situada en el último cuadrante: el correspondiente a las pruebas orales exclusivamente.

Por otro lado, se presenta en la Tabla 2 el tamaño del efecto a partir de la matriz de correlaciones de la Tabla 1.

Como se puede apreciar, sólo uno de los valores es menor o igual a 0.20 (poco efecto). El resto corresponden a valores de efecto medio, alto o muy alto. En resumen, los datos obtenidos parecen indicar que las relaciones de interdependencia y de transferencia lingüística aparecen con mayor intensidad entre las subpruebas escritas de la prueba utilizada, que cuando intervienen también las subpruebas orales de la misma.

Tabla 2

Tamaño del Efecto a Partir de la Matriz de Correlaciones de la Tabla 1. d de Cohen. (N = 533)

	Pruebas escritas					Pruebas orales				
	CO	MS	ORT	CE	EE	LMS	OI	FON	LE-C	LE-E
CO	1.44	1.51	0.85	1.35	0.85	0.90	0.65	0.85	0.59	0.61
MS	1.48	1.84	1.23	1.60	1.08	1.05	0.62	1.18	0.85	0.70
ORT	0.85	1.29	1.62	1.13	1.13	0.74	0.45	1.07	0.83	0.69
CE	1.39	1.89	1.24	1.81	1.21	1.11	0.64	1.05	0.70	0.62
EE	0.75	0.88	1.05	0.89	1.06	0.63	0.32	0.75	0.54	0.53
LMS	0.91	0.95	0.87	0.90	0.88	0.84	0.42	1.10	0.62	0.55
OI	0.68	0.78	0.72	0.69	0.56	0.57	0.64	0.66	0.59	0.53
FON	0.58	0.59	0.70	0.54	0.65	0.59	0.08	1.13	0.38	0.32
LE-C	0.64	0.99	0.93	0.91	0.74	0.63	0.58	0.62	1.27	0.87
LE-E	0.49	0.69	0.69	0.60	0.64	0.46	0.51	0.60	1.05	0.96

Por lo que se refiere a la segunda sección, es decir, aquel alumnado inmigrante que tenía el árabe como L1, también se presentan separadamente los índices PG1 y PG2. La Figura 2 muestra los resultados de las rectas de regresión correspondientes al conocimiento de catalán y de castellano, en el que la Variable Independiente es el catalán (eje X, de abscisas) y la Varia-

ble Dependiente el castellano (eje Y, de ordenadas).

También en este caso la conjunción del conocimiento de catalán y de castellano de cada uno de estos escolares se aglutina alrededor de la hipotética recta que indicaría el lugar donde se sitúa la confluencia del nivel de competencia adquirido en ambas lenguas.

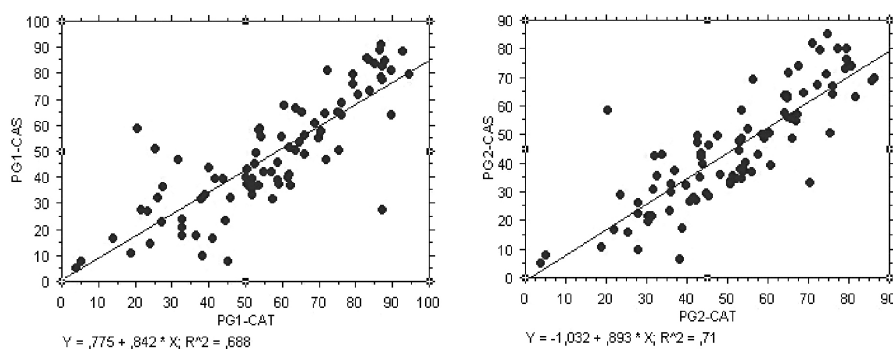


Figura 2. Rectas de regresión correspondientes al conjunto de inmigrantes cuya L1 es el árabe (respectivamente, índices PG1 y PG2).

También aquí se puede observar que en el caso de estos escolares inmigrantes, cuya L1 es el árabe, se produce dispersión a lo largo de la hipotética recta; y al igual que en el caso anterior (el conjunto del alumnado inmigrante), tal y como se puede apreciar en la Figura 2, los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se dan en el caso de estos escolares, algo que se ve refrendado por los valores obtenidos: $R = .830$, $R^2 = .688$, $F = 189.759$, $p < .001$, $b = 0.842$, $\beta = .830$, $t = 13.775$,

$p < .001$ para PG1; y $R = .842$, $R^2 = .710$, $F = 210.171$, $p < .001$, $b = 0.893$, $\beta = .842$, $t = 14.497$, $p < .001$ para PG2. En todo caso, lo que resulta interesante es que estos índices son superiores a los que se pueden observar en la Figura 1 (referida al conjunto del alumnado inmigrante).

Asimismo, la confirmación de lo que se acaba de decir se observó con mayor detalle al analizar la matriz de correlaciones entre las diferentes subpruebas que componían la prueba global. Como se aprecia en la Tabla 3,

Tabla 3

Matriz de Correlaciones Correspondiente a Cada Una de las Subpruebas de Lengua Catalana (Columnas) y de Lengua Castellana (Filas) entre los Escolares de Origen Inmigrante cuya L1 es el Árabe (n = 88)

	Pruebas escritas					Pruebas orales				
	CO	MS	ORT	CE	EE	LMS	OI	FON	LE-C	LE-E
CO	.616	.695	.438	.651	.474	.522	.447	.546	.438	.332
MS	.618	.838	.615	.758	.694	.593	.480	.588	.526	.435
ORT	.454	.624	.708	.576	.642	.511	.405	.600	.466	.350
CE	.607	.801	.577	.780	.683	.614	.483	.637	.532	.460
EE	.403	.605	.572	.544	.609	.492	.240	.535	.411	.336
LMS	.401	.584	.590	.577	.633	.637	.453	.644	.479	.385
OI	.343	.509	.345	.504	.474	.461	.392	.446	.367	.284
FON	.321	.306	.405	.286	.326	.359	.102*	.542	.182*	.122*
LE-C	.350	.527	.454	.592	.519	.407	.519	.380	.549	.480
LE-E	.231	.462	.463	.463	.439	.416	.365	.287	.519	.457

Nota. En diagonal aparecen los índices de correlación entre las pruebas equivalentes de lengua catalana y de lengua castellana. Se señalan, asimismo, las correlaciones no significativas ($p > .05$).

* Correlaciones no significativas (3)

los índices de correlación obtenidos para las subpruebas equivalentes de catalán y castellano son realmente altos en la mayor parte de las actividades realizadas, lo que se traduce en niveles de significación positivos en todos los casos, excepto en 3 de las 100 correlaciones. En concreto, el test de Fisher muestra los siguientes valores: CO ($r = .616$, $p < .001$), MS ($r = .838$, $p < .001$), ORT ($r = .708$, $p < .001$), CE ($r = .780$, $p < .001$), EE ($r = .609$, $p < .001$), LSM ($r = .637$, $p < .001$), OI ($r = .392$, $p < .001$), FON ($r = .542$, $p < .001$), LE-C ($r = .549$, $p < .001$) y LE-E ($r = .457$, $p < .001$).

Al realizar el mismo análisis, en los cuatro cuadrantes, en el conjunto de la tabla sólo 3 de las 100 correlacio-

nes resultan no significativas ($p > .05$), y se hallan situadas en el último cuadrante: el correspondiente a las pruebas orales exclusivamente, y concretamente en el apartado de fonética.

De la misma manera que en el caso anterior, los datos obtenidos parecen indicar que las relaciones de interdependencia y de transferencia lingüística aparecen con mayor intensidad entre las subpruebas escritas de la prueba utilizada que cuando intervienen también las subpruebas orales de la misma.

Asimismo, y al igual que se ha procedido con los datos del conjunto del alumnado inmigrante, se presenta en la Tabla 4 el tamaño del efecto a partir de la matriz de correlaciones de la Tabla 3 (alumnado con L1 árabe).

Tabla 4

Tamaño del Efecto a Partir de la Matriz de Correlaciones de la Tabla 3. d de Cohen (n = 88)

	Pruebas escritas					Pruebas orales				
	CO	MS	ORT	CE	EE	LMS	OI	FON	LE-C	LE-E
CO	1.56	1.93	0.97	1.71	1.07	1.22	0.99	1.30	0.97	0.70
MS	1.57	3.07	1.55	2.32	1.92	1.47	1.09	1.45	1.23	0.96
ORT	1.01	1.59	2.00	1.40	1.67	1.18	0.88	1.50	1.05	0.74
CE	1.52	2.67	1.41	2.49	1.87	1.55	1.10	1.65	1.25	1.03
EE	0.88	1.51	1.39	1.29	1.53	1.13	0.49	1.26	0.90	0.71
LMS	0.87	1.43	1.46	1.34	1.63	1.65	1.01	1.68	1.09	0.83
OI	0.73	1.18	0.73	1.16	1.07	1.03	0.85	0.99	0.78	0.59
FON	0.67	0.77	0.88	0.59	0.68	0.76	0.20	1.28	0.37	0.24
LE-C	0.74	1.24	1.01	1.46	1.21	0.89	1.21	0.82	1.31	1.09
LE-E	0.47	1.04	1.04	1.04	0.97	0.91	0.78	0.59	1.21	1.02

También en este caso se da una situación similar. Sólo uno de los valores es menor o igual a 0.20 (poco efecto). El resto corresponden a valores de efecto medio, alto o muy alto.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten corroborar hasta qué punto la instrucción en una lengua diferente de la L1 de los estudiantes no comporta necesariamente una influencia negativa en los procesos de transferencia inherentes a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 2000). Éste es el caso del alumnado inmigrante en Cataluña, recibiendo instrucción en catalán (Huguet, 2014). Estos resultados están respaldados por este estudio, donde se han empleado técnicas correlacionales diferentes

a las que se han empleado habitualmente en estudios similares.

En todo caso, el principal interés de este estudio tiene que ver con los resultados obtenidos por el alumnado de origen inmigrante, en Educación Secundaria Obligatoria, tanto en el resultado global ($N = 533$), como con el subgrupo cuya L1 era el árabe ($n = 88$). Es decir, se ha observado que la transferencia e interdependencia lingüística tienen lugar en los dos grupos, incluyendo aquel que tiene una lengua muy distante del catalán o castellano, con lo que se confirma la hipótesis de este trabajo.

No obstante, y aunque hay una evidente correlación entre el nivel de competencia en dichas lenguas, hay dispersión en sus resultados. Evidentemente, pueden incidir diferentes elementos como motivación y actitudes hacia el aprendizaje de dichas lenguas (Baker, 1992; Lapresta, Huguet,

y Janés, 2010), así como el entorno sociolingüístico, el tiempo de estancia, y la lengua familiar (Oller y Vila, 2011). En todo caso, estudios llevados a cabo, principalmente en países de habla inglesa, muestran hasta qué punto el pleno desarrollo de competencias en una nueva lengua y contexto, es un largo y proceso complejo (Cummins, 2000).

Pero retomando los resultados del estudio presentado, más allá de los datos globales sobre la interacción entre competencias en las dos lenguas analizadas, se puede señalar que la relación positiva puede ser observada en cada una de las diferentes secciones de las pruebas.

En este sentido, se destaca que las correlaciones son mayores entre las pruebas escritas que cuando se incorporan también las orales, lo que parece indicar que los procesos de interdependencia y de transferencia lingüística se producen uniformemente entre los escolares inmigrantes, pero determinadas habilidades lingüísticas serían más susceptibles de ser transferidas que otras, precisamente aquellas que se hallan situadas en un nivel más profundo de la competencia lingüística, frente a las que se ubican en un nivel más superficial (Cummins, 2000; Huguete, 2008, 2014; Oller y Vila, 2011). Y esto se puede observar al analizar las pruebas escritas aisladamente, así como las pruebas orales. En este sentido, los resultados presentados son consistentes con la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, y con la hipótesis presentada en este trabajo.

Y por lo que se refiere a las implicaciones educativas de este trabajo, es importante introducir algunas reflexiones. Una de ellas tiene que ver con el análisis de las «tradiciones» en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, en las que ha podido haber una didáctica de la lengua muy rígida, diferenciando la enseñanza de la L1, L2, lengua extranjera, etc., y sin tener en cuenta el contexto plurilingüe actual. En este sentido, conviene recordar que la educación bilingüe (o plurilingüe) asume una concepción instrumental de la enseñanza de la lengua (Vila, 2006) en la que se propone que la manera más efectiva de aprender una lengua es mediante su uso en relación a las cosas que se hacen en la escuela, partiendo de un uso contextualizado para llegar a uno más abstracto y formal, y donde la responsabilidad no sea exclusivamente del profesorado que imparte las clases de lengua sino de todo el equipo docente. Una segunda reflexión se puede relacionar con el contexto de Cataluña en el que se han aplicado programas de inmersión (con población autóctona) pero que no tienen los mismos resultados en el caso de población de origen inmigrante, ya que no existen las mismas condiciones de escolarización: habría que repensar los programas de inmersión lingüística en este nuevo contexto. Un tercer elemento para la reflexión se puede plantear en relación a las expectativas y creencias de un sector del profesorado, en el sentido de que sigan pensando que determinado alumnado, cuya L1 es muy

distante de la lengua de la escuela, necesariamente tendrá peores resultados que aquel más próximo lingüísticamente.

Finalmente, y en cuanto a las limitaciones de este trabajo, es necesario matizar que determinadas habilidades parecen resultar más susceptibles de ser transferidas que otras, lo cual nos remite a la necesidad de potenciar la investigación en este campo, con muestras más amplias, que nos permitan detectar, entre otros aspectos, qué elementos de cada Lx resultan relevantes y en qué momento del proceso de adquisición de la Ly, y especialmente si se puede controlar el nivel de competencia lingüística en la L1 de los estudiantes. Sin duda, todo ello revertirá en un

mejor conocimiento de los mecanismos implicados en la adquisición del lenguaje y en una mayor calidad de las prácticas educativas.

Asimismo, hay que indicar que sería un reduccionismo plantear que los factores psicolingüísticos puedan explicar por sí mismos todo el proceso de transferencias. En este sentido, habría que contemplar otros elementos como las actitudes lingüísticas en la explicación del nivel de competencia alcanzado en una determinada lengua meta (L2, L3), o las prácticas educativas que se desarrollan en el contexto escolar, o el estudio de situaciones donde se enseñe la L1 en el marco escolar, cuando ésta no se corresponde con la lengua o lenguas del sistema educativo.

Referencias

- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C., y Hornberger, N. H. (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 el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters [Trad. Cast.: *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MECD-Morata, 2002].
- 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), 170-204. doi: 10.1093/applin/21.2.170
- Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301. doi: 10.1174/021037008785702901
- Huguet, A. (2014). Latin American students and language learning in Catalonia: What does the Linguistic Interdependence Hypothesis show us? *Spanish Journal of Psychology*, 17(1), 1-13. doi: 10.1017/sjp.2014.11
- Huguet, A., y Janés, J. (2013). Escuela e inmigración. Una revisión de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas. *Anales de Psicología*, 29(2), 393-403. doi: 10.6018/analesps.29.2.130572
- Huguet, A., Vila, I., y Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333. doi: 10.1023/A:1005152305793
- Huguet, A., Navarro, J. L., Chireac, S., y Sansó, C. (2013). The acquisition of Catalan by immigrant children. The effect of length of stay and family language. En J. Arnau (Ed), *Reviving Catalan at school. Challenges and instructional approaches* (pp. 29-48). Bristol: Multilingual Matters.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Avance de la estadística del padrón continuo a 1 de enero de 2014. Datos provisionales. Recuperado de <http://www.ine.es>
- Lapresta C., Huguet Á., y Janés J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2013-2014*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Navarro, J. L., y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Navarro, J. L., Huguet, A., y Sansó, C. (2014). Competencias lingüísticas y alumnado inmigrante en Cataluña. El caso del colectivo de origen hispanohablante. *Educación XX1*, 17(2), 361-382. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11495
- Oller, J. (2008). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Girona, Departamento de Psicología.
- Oller, J., y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23(1), 3-22. doi: 10.1174/113564011794728588
- Reljić, G., Ferring, D., y Martin, R. (2014). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*. Published online before print September 5, 2014. doi: 10.3102/0034654314548514
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142. doi: 10.1174/11356400677973888

José Luis Navarro es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Su interés en el ámbito de la investigación está centrado en el desarrollo de la competencia lingüística, así como en las condiciones de escolarización del alumnado de origen inmigrante.

Ángel Huguet es Catedrático de Universidad en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Sus intereses en investigación incluyen la educación bilingüe, la adquisición de segundas lenguas, psicolingüística y sociolingüística.

Clara Sansó es Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Lleida. Su interés en investigación incluye la educación bilingüe y multilingüe, analizando específicamente el conocimiento lingüístico de los estudiantes de origen inmigrante.

Fecha de recepción: 21-01-2015

Fecha de revisión: 26-10-2015

Fecha de aceptación: 21-12-2015

