

ANDALUCÍA, INMIGRACIÓN, LENGUA CASTELLANA: UN ESTUDIO DE CASO

Félix Fernández Castaño¹

Resumen. El aumento de los flujos migratorios hacia España en las últimas décadas propicia la llegada de alumnado que, mayoritariamente, tiene lenguas familiares diferentes a la lengua vehicular del sistema educativo español planteando nuevos retos, de ahí la importancia de evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumno inmigrante cómo factor de desigualdad. Esta situación es la que movió a esta investigación y optamos porque la selección de la muestra fuese del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se valoró la relevancia de haber terminado la Educación Primaria y haber pasado a otra etapa, con lo que supone de contexto y de diferente implicación, por parte del profesorado, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado. Por otra parte, la elección nos permitía trabajar con alumnado que reunía un amplio abanico de situaciones de tiempo de estancia y de escolarización en España.

Palabras Clave. Andalucía, Inmigración, Competencia Lingüística

ANDALUSIA, IMMIGRATION, CASTILIAN LANGUAGE: A STUDY OF CASE

Abstract. The increase of immigration into Spain during the last decades results in the arrival of students who mostly speak native languages that differ from the Spanish Educational System's language. This raises new challenges, thus the importance of evaluating the linguistic knowledge of the Spanish (Castilian) language the immigrant students have as a disadvantage factor. This situation motivated the investigation herein and sampling from students of the Obligatory Secondary Education (ESO, as per the Spanish Acronym) was decided. The importance of having finished Primary Education and having gone through another stage was valued, as the development of said students in their linguistic skills was supposed. On the other hand, this decision allowed us to work with students presenting a wide range of situations regarding time of stay and education in Spain.

Key words: Andalucía, Inmigración, linguistic competition

¹ Datos del autor al final del artículo.

ANDALUZIA, IMIGRAÇÃO, LÍNGUA CASTELHANA: UM ESTUDO DE CASO

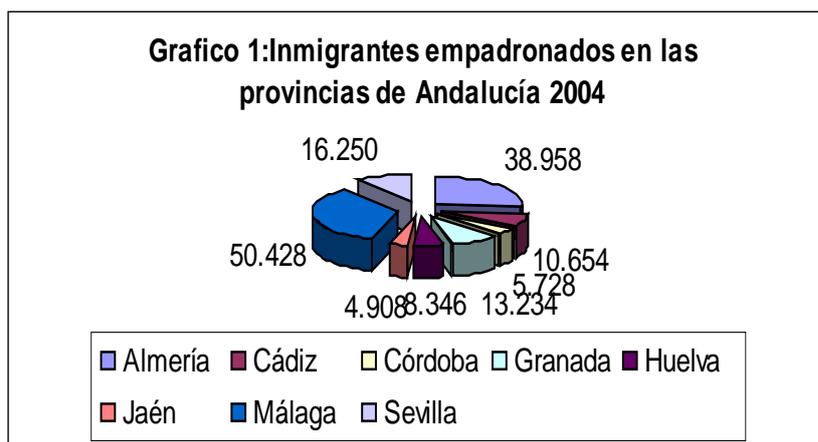
Resumo. O aumento dos fluxos migratórios em direção à Espanha, nas últimas décadas, propicia a chegada de um alunado que, majoritariamente, tem línguas familiares diferentes da língua oficial do sistema educativo espanhol, gerando novos desafios. Daí a importância de avaliar o conhecimento da língua castelhana que tem o aluno imigrante como fator de desigualdade. Esta situação é a que moveu esta pesquisa. Optamos que a seleção da amostra fosse o alunado em Educação Secundária Obrigatória (ESO); valorou-se a relevância de haver terminado a educação primária e haver passado para a outra etapa, com o que supõe de diferentes contextos e implicações, por parte do professorado, no desenvolvimento das capacidades lingüísticas deste alunado. Por outra parte, a escolha nos permitia trabalhar com um alunado que reunia um amplo leque de situações, de tempo de estada e escolarização na Espanha.

Palavras-Chave. Andaluzia, Imigração, capacidade lingüística

Introducción

Desde hace varios años está llegando a las escuelas españolas alumnado inmigrante que proviene de diferentes países. Muchas de estas personas, de orígenes culturales muy diversos, se encuentran en condiciones de inferioridad social y económica. En este marco, todavía se siguen observando resistencias a la aceptación de la heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad que tienen que ver, probablemente, con la asociación que se hizo, a partir de una determinada época, entre nación, lengua y Estado. La inmigración en España no se caracteriza sólo por ser una inmigración laboral, sino que constituye una realidad humana presente en todos los ámbitos sociales. La escuela es uno de esos espacios donde se hace más visible la presencia de población extranjera. En menos de una década, la presencia de alumnado extranjero ha ampliado el panorama de la educación pública y concertada, plantando nuevos retos que habrá que abordar desde la interculturalidad como una de sus columnas vertebrales, en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Pero en lo que al fenómeno inmigratorio en Andalucía se refiere, procede indicar algunos datos de la población inmigrante en nuestra Comunidad Autónoma, haciendo referencia a que cualquier intento de cuantificar el volumen de flujos y stocks de la población inmigrante resulta muy difícil; ante esta dificultad, optamos por convertir el Padrón Municipal de Habitantes, a través del Instituto Nacional de Estadística a 31 de diciembre de 2004, en fuente de referencia principal para obtener la mejor aproximación posible a la presencia de inmigrantes con independencia de su situación administrativa (gráfico 1).



Siguiendo los datos del Consejo Económico y Social de Granada 2006, enumeramos una serie de datos importantes para nuestra investigación, siempre referidos a la población inmigrante empadronada en el año 2004:

* Es una población joven, donde el 80% tiene entre 21 y 40 años. Más de la mitad están casados o tienen pareja estable. Tienen hijos e hijas casi la mitad de los inmigrantes

* En cuanto al nivel de estudios, y con variaciones entre diferentes países, un 15% tienen cursados estudios primarios, un 37% tienen estudios secundarios, más del 20% ha cursado ciclos de formación profesional, un 14% tiene estudios universitarios y un 8,5% ha realizado estudios universitarios incompletos.

* Un 3% no entiende nada el castellano, un 20% lo entiende poco, un 34% lo entiende bastante bien y un 43% muy bien. En cuanto a hablar el castellano, un 5% no lo habla nada, un 25% lo habla poco, un 29% lo habla bastante bien y un 40% muy bien.

La llegada de este alumnado de origen inmigrante que, mayoritariamente, tiene lenguas familiares diferentes a la lengua vehicular del sistema educativo plantea nuevos retos, y este fenómeno nos obliga a cuestionar aspectos que aparentemente estaban resueltos en nuestro Sistema Educativo, de ahí la importancia de evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumno inmigrante como factor de desigualdad. Un ejemplo de ello se encuentra en la ciudad de Granada disponemos de datos significativos acerca del alumnado inmigrante escolarizado. Los que aquí se aportan corresponden a septiembre de 2005 y septiembre de 2006. En 2005 había un total 4000 alumnos, de 41 países, y un año después, en 2006, hay 5584, de 50 países, que representan el 30% del alumnado de la Provincia (supone un incremento del 27,25% en la tasa del alumnado inmigrante). En concreto, y referido a la distribución por continentes, tenemos los siguientes datos que podemos observar en la tabla 1.

Continentes	Alumnado	Curso 2004/2005	Alumnado	Curso 2005/2006	Incremento
Europa	991	24,77%	1423	25,48%	43,59%
América	1283	32,07%	1787	32,00%	39,28%
África	1545	38,62%	2095	37,51%	35,59%
Asia	176	4,40%	256	4,58%	45,45%
Oceanía	5	0,12	23	0,41%	60,00%
	4000	100%	5584	100%	39,6%

Tabla 1. Alumnado inmigrante escolarizado en la Ciudad de Granada
Cursos 2004/2005 y 2005/2006.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Delegación Provincial de Educación en Granada. Consejería de Educación Junta de Andalucía

La mayoría de este alumnado de la Ciudad de Granada se encuentra en 5 de los 8 distritos en la que está dividida la ciudad: Albaicín, Beiro, Chana, Norte y Zaidín. En la figura 1 puede observarse la distribución territorial de la ciudad de Granada.

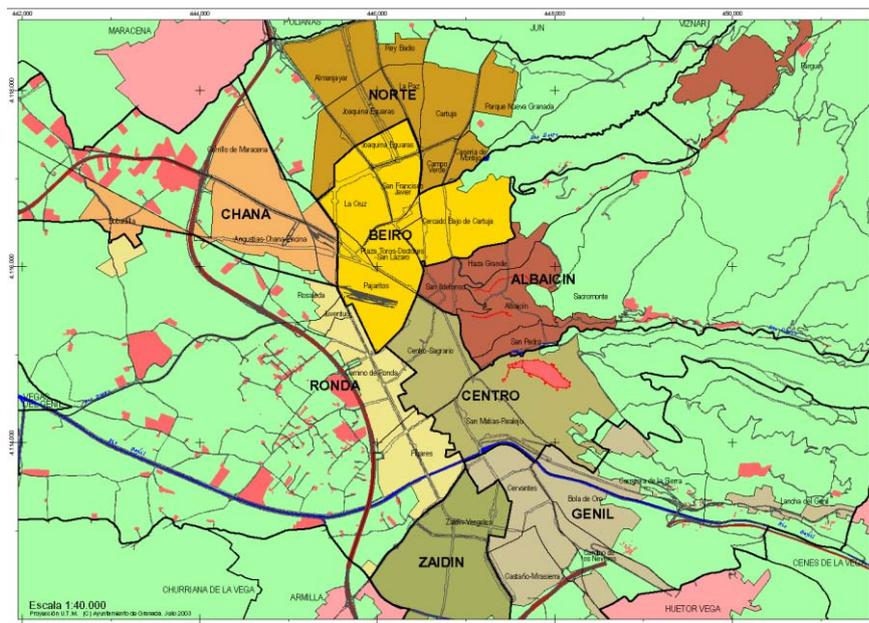


Figura 1. Distribución territorial de la ciudad de Granada

Se tiende a una concentración de la residencia y a la escolarización de la población inmigrante en los distritos más desfavorecidos de la ciudad (Consejo Económico y Social, 2008) donde los alquileres de vivienda son más bajos y donde hay más familias de escaso poder adquisitivo. El sector laboral donde desempeñan mayoritariamente su puesto de trabajo es el sector servicios.

Entre las lenguas maternas del alumnado inmigrante, la mayoritaria es el español (1324) alumnos y alumnas y provienen de América (Centro y Sur). Otras lenguas más habladas son: árabe (1112), rumano (312), búlgaro (223), soninké (137), portugués (114), ucraniano (110), ruso (99), polaco (92), lituano (87), inglés (77), chino (76) y francés (41). El resto de las lenguas maternas son habladas pero son muy minoritarias. Estas cifras proporcionan una dimensión de la realidad educativa en la ciudad de Granada, por lo que se refiere al alumnado inmigrante, que mayoritariamente tiene una lengua distinta al castellano.

Formulación de objetivos

Tomando como base lo anteriormente dicho, los objetivos generales perseguidos con la investigación se concretan como siguen:

- a) Evaluar el conocimiento lingüístico de la lengua castellana que tiene el alumno inmigrante, en el contexto geográfico de la ciudad de Granada.
- b) Determinar algunos factores que expliquen dicha competencia lingüística.
- c) Aportar conocimiento, contrastado empíricamente, sobre las creencias que se tienen acerca del conocimiento lingüístico de estos escolares.
- d) Formular indicaciones o sugerencias para abordar la escolarización de los inmigrantes en las escuelas de la ciudad de Granada.

Metodología

Variables y análisis de datos

A) Condición lingüística familiar (CLF). Esta variable nos permite controlar la lengua que el alumno o alumna utiliza en la familia. Las categorías que admite son:

- * Hablante L1 (cuando esta no es el castellano);
- * bilingüe + L1 (bilingüe con predominio de la L1);
- * bilingüe + castellano (bilingüe con predominio del castellano);
- * castellanoparlante

B) Situación socioprofesional (SSP) y nivel sociocultural (NSC). Se consideran dos aspectos:

B1. Trabajos de los padres (SSP)

- * Alta-alta
- * Media-alta
- * Media-baja
- * Baja-baja

B2. Estudios de los padres (NSC)

- * Universitarios
- * Secundarios
- * Primarios
- * Ningunos

C) Actitudes (ACT). Con esta variable se controla las actitudes hacia la L1 (cuando está no es el castellano, ACT-L1) y hacia el castellano (ACT-CAS). Las categorías son:

* Favorable

* Neutra

* Desfavorable

D) Tiempo de estancia en España (T). Aunque disponemos de los datos en cuanto a los años exactos de estancia, siguiendo el trabajo de Maruny y Molina (2000), y a efectos de un mejor tratamiento estadístico, se han agrupado en bloques de:

* 0-3 Años

* 3-6 Años

* Más de 6 años

E) Edad que tenían estos alumnos al llegar a España (E). Hemos tenido en cuenta el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), donde concluyen que los niños inmigrantes con un buen desarrollo de su L1, y a la edad de 10 años, conseguían niveles en L1 y en L2 equivalentes a sus coetáneos del país de origen y del de acogida. Por ello, se agrupado de la siguiente forma:

* Menos de 10 años

* Más de 10 (los que tenían 10 o más)

F) Valoración que hace el profesorado de la capacidad general del alumnado (CAPACID), así como del nivel de conocimiento de castellano (CONOC). Con estas variables se pretende contrastar, respectivamente, la valoración que hace el profesorado en relación al test de competencia lingüística que evalúa en la prueba de lenguaje. En ambos casos la escala es:

* Muy deficiente * Deficiente * Normal * Buena * Muy buena

Población

Como se ha dicho anteriormente hay una dinámica muy acentuada del tema de la interculturalidad en la comunidad andaluza. Por lo que respecta a la elección de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha valorado la relevancia de haber terminado la Educación Primaria y haber pasado a otra etapa, con lo que supone de contexto y de diferente implicación, por parte del profesorado, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de este alumnado. Determinados sectores de enseñantes, en Secundaria, parten de la creencia que sus alumnos ya conocen la lengua vehicular. Por otra parte, la elección de este curso (1º ESO) nos permitía trabajar con alumnado que reunía un amplio abanico de situaciones de tiempo de estancia y de escolarización en España. Este aspecto era conocido por los datos previos de que disponíamos.

Hemos optado por recoger la totalidad de los alumnos inmigrantes escolarizados en el IES Cartuja en 1º de ESO que se sitúa en el distrito Norte de la ciudad, más concretamente en el barrio de Almanjáyár en la calle Transversal Conde de Torrepalma s/n. La composición final de la muestra es de 49 alumnos y, equilibrada en cuanto a género: 25 son alumnos y 24 alumnas. En este apartado describiremos las características de la muestra en función de algunas variables controladas en el estudio. La tabla 2 nos da información acerca de la condición lingüística familiar (CLF), número de hablantes L1, bilingües+L1, bilingües + castellano y castellanoparlantes, así como de los porcentajes correspondientes sobre el total de la muestra.

HABLANTE L1(no castellano)	4	8,16%
BILINGÜE + L1	17	34,70%
BILINGÜE + CASTELLANO	10	20,41%
CASTELLANOPARLANTE	18	36,73%
TOTAL	49	100%

Tabla 2. Condición lingüística familiar

Las tablas 3 y 4 nos dan información acerca del trabajo de los padres (alta-alta, media-alta, media-baja, baja-baja) y del nivel de estudios (universitarios, secundarios, primarios, ninguno), así como de sus porcentajes correspondientes.

ALTA-ALTA	0	0%
MEDIA-ALTA	9	18,36%
MEDIA-BAJA	20	40,82%
BAJA-BAJA	20	40,82%
TOTAL	49	100%

Tabla 3. Trabajo de los padres (SSP)

UNIVERSITARIOS	18	36,74%
SECUNDARIOS	25	51,02%
PRIMARIOS	2	4,08%
NINGUNO	4	8,16%
TOTAL	49	100%

Tabla 4. Estudios de los padres (NSC)

La tabla 5 nos aporta esta información agrupada en tres categorías (menos de 3 años, 3-6 años, más de 6 años), así como los porcentajes correspondientes. La tabla 6 nos da información de la edad que tenían estos niños cuando llegaron a España (menos de 10 años, más de 10 años), así como de los porcentajes correspondientes.

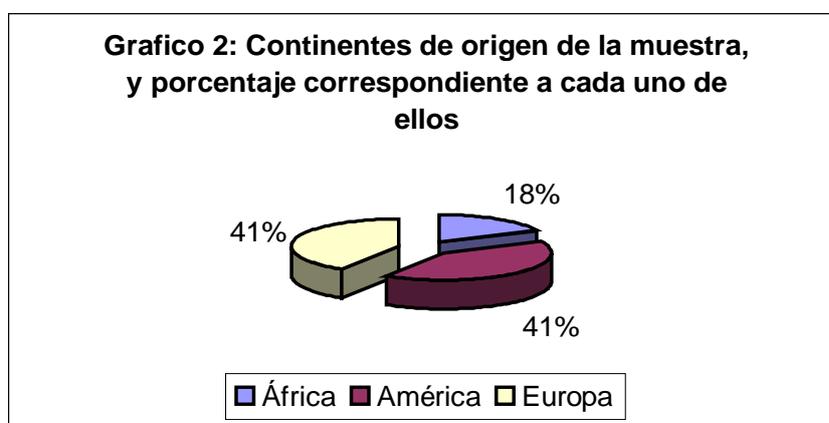
MENOS DE 3 AÑOS	32	65,30%
3-6 AÑOS	8	16,33%
MÁS DE 6 AÑOS	9	18,37%
TOTAL	49	100%

Tabla 5. Tiempo de estancia en España

MENOS DE 10 AÑOS	23	46,94%
MÁS DE 10 AÑOS	26	53,06%
TOTAL	49	100%

Tabla 6. Edad de llegada

Del total (49) de alumnos y alumnas inmigrantes, 9 corresponden a países de África, 20 a América y otros 20 a Europa, se puede observar la distribución por los continentes de origen en gráfico 2



Hay que señalar, por último, que de ellos 19 son hispanoparlantes y 30 tienen lenguas maternas distintas al castellano.

Instrumentos

En principio aplicamos cuestionario sobre actitudes, aspectos socioprofesionales y socioculturales. A la hora de escoger un instrumento adecuado para evaluar las actitudes lingüísticas del alumnado se tuvieron en cuenta otras experiencias. Tras la revisión de diversos materiales optamos por seguir el modelo de encuesta inicialmente elaborada por el Servei d'Ensenyament del catalá (SEDEC) para ser aplicada a escolares catalanes (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). A partir de ello, reelaboramos su contenido para adaptarlo a las características sociolingüísticas y socioeducativas de la muestra de nuestro estudio. Para la versión definitiva de la prueba, se calculó la fiabilidad mediante la técnica test-retest, con un intervalo de 3 meses y aplicado a 10 sujetos, obteniendo un índice de correlación $r = 0.687$ ($p < 0.0001$) que resulta altamente significativo. Para la evaluación del conocimiento lingüístico nos servimos de una prueba que ha sido elaborada, a partir de una utilizada por el Servei d'Ensenyament del catalá (SEDEC), por Bel, Serra y Vila (1991, 1993). Hemos tomado la decisión de

utilizar unas pruebas de competencia lingüística referidas a baremos y no a unas pruebas de nivel. Es decir, se evalúa el conocimiento de la lengua y no los objetivos de un curso completo. La prueba consta de dos partes, una colectiva que se realiza con el apoyo del cuaderno del alumno y contiene todas las pruebas escritas (CO, MS, ORT, CE, EE) y otra, individual, que corresponde a las pruebas orales. Hay tiempo limitado de aplicación para cada una de las pruebas.

Puntuaciones globales. Independientemente de las puntuaciones de cada subprueba, se definen dos puntuaciones que tienen en cuenta la totalidad de la prueba.

Puntuación global 1 (PG1)

Es la media de las puntuaciones de todas las pruebas escritas. Cada una de las pruebas que la componen tienen el mismo peso relativo y mantienen un cierto equilibrio entre los distintos aspectos que miden: Compresión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE).

$$PG1 = \frac{CO+ MS+ ORT+ CE+ EE}{5}$$

Puntuación global 2 (PG2)

Esta puntuación incluye todas las pruebas de las que consta el instrumento de evaluación. Es, por tanto, la media de las puntuaciones que participan en ella.

$$PG2 = \frac{CO+ MS+ ORT+ CE+ EE+ LMS+ OI+ FON+ LECTC+ LECTE}{10}$$

Dado que esta prueba no disponemos de baremos del conocimiento lingüístico castellano adecuados al nivel que se dirige nuestro estudio en la provincia de Granada, y con objeto de contrastar nuestros datos, se optó por tomar como referentes externos dos grupos control de alumnos españoles de 1º de ESO, pertenecientes a dos IES de la provincia de Granada (uno contexto urbano y otro rural), con un total de 21 y 23 alumnos, respectivamente, en cada uno de los centros. La prueba individual únicamente se aplicó al 25% de estos alumnos. Los datos correspondientes a la media y la desviación típica de cada una de las subpruebas, y de los índices PG1 y PG2 aparecen en la tabla 7.

	Media	D. Típica
CO	60,30	15,48
MS	79,27	13,09
ORT	84,47	12,13
CE	76,40	13,52
EE	88,36	14,10
PG1	77,76	10,20
LMS	89,32	7,19
OI	58,33	19,64
FON	88,88	5,41
LECT-C	75,50	17,87
LECT-E	72,80	18,55
PG2	77,15	9,56

Tabla 7. Media y desviación típica de las subpruebas y de los índices PG1 y PG2 de los grupos de control de la provincia de Granada.

Se realizó una encuesta para el profesorado tutor del alumnado inmigrante, al objeto de tener presente la valoración subjetiva hacia la capacidad general de alumnos y alumnas, así como la valoración del nivel de conocimientos de la lengua castellana. Las categorías que se han usado son: Muy buena, Buena, Normal, Deficiente, Muy deficiente.

Resultados

La obtención de los datos estadísticos se realizó con la ayuda del programa SPSS versión 17 para Windows. Se emplearon técnicas estadísticas descriptivas, “Anova” y la prueba “t de Student- Fisher” de comparación de dos medias. Mientras Anova nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba t de Student- Fisher nos ayudó a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de varianza se mostraba significativo. En cualquier caso el nivel de significación

utilizado ha sido del 0,05. En lo que sigue, exponemos los resultados obtenidos, estructurados en varios apartados, que hacen referencia a cada una de las hipótesis formuladas. En concreto, analizaremos en primer lugar el conocimiento lingüístico de castellano que tiene el alumnado inmigrante que está cursando 1º de ESO en la ciudad de Granada, en segundo lugar, determinaremos algunos factores que pueden incidir en esa competencia; por último, contrastaremos nuestros datos con algunas creencias que tiene el profesorado acerca de dicho conocimiento lingüístico.

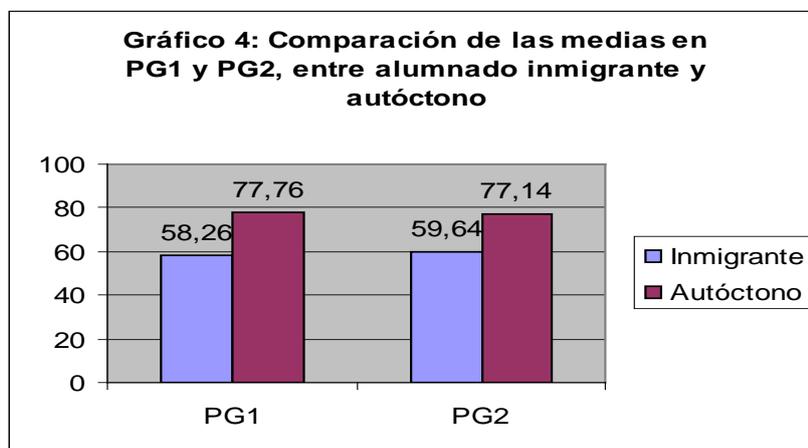
1ª Globalmente entendido, el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono.

Para contrastar esta hipótesis se realizó un análisis de la varianza entre el alumno inmigrante y autóctono (grupo control), considerando la puntuación de las diferentes subpruebas de lenguaje (CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E), así como de los índices PG1 y PG2. De este modo se pudo comprobar los resultados de unos y otros. La prueba de Fisher nos permitió analizar el nivel de significación, tabla 8.

	INMIGRANTE	AUTOCTONO	P
CO	37,276	60,298	<0,001*
MS	53,953	79,273	<0,001*
ORT	73,916	84,466	0,061
CE	50,357	76,400	<0,001*
EE	75,449	88,364	0,018
PG1	58,260	77,760	<0,001*
LMS	76,624	89,318	0,419
OI	50,001	58,332	0,272
FON	67,550	88,880	0,018*
LECT-C	64,143	75,500	0,218
LECT-E	46,796	72,800	0,017*
PG2	59,642	77,145	0,005*

Tabla 8. Comparación de las medias en CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E y PG2, entre alumno inmigrante y autóctono, así como el nivel de significación.

El alto valor de significatividad obtenido en la mayoría de las diferentes pruebas se traduce en las puntuaciones de PG1, en donde obtenemos un valor de $F(1, 91) = 36.78$ ($p < 0.001$), y PG2, con un valor de $F(1, 57) = 8.406$ ($p = 0.053$) y confirma nuestra hipótesis en el sentido de que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente inferiores a los de los alumnos autóctonos.



Ante estos datos se podía argumentar que en el alumnado inmigrante hay orígenes lingüísticos diferentes (hispanoparlantes-no hispanoparlantes), y que esto podría enmascarar las diferencias. Por ello, comparamos también las medias en las diferentes subpruebas de lenguaje de ambos colectivos (CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E), así como en PG1 y PG2, en relación con el alumnado autóctono. En la tabla 9 mostramos las medias de estas pruebas e índices.

	AUTÓCTONO	INMIGRANTE	INMIGRANTE NO HISPANOPARLANTE
CO	60,298	44,163	33,269
MS	79,273	65,684	48,010
ORT	84,466	80,984	71,641
CE	76,400	61,926	44,514
EE	88,364	77,947	75,966
PG1	77,76	66,141	54,68
LMS	89,318	85,646	72,571
OI	58,332	57,019	47,127

FON	88,880	65,612	70,098
LECTC	75,500	73,158	60,448
LECTE	72,800	59,947	39,793
PG2	77,145	67,209	56,344

Tabla 9. Comparación de las medias en CO, MS, ORT, CE, EE, PG1, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E y PG2, entre alumnado inmigrante no hispanoparlante, alumnado inmigrante hispanoparlante y el alumnado autóctono.

Vemos que en todas las pruebas e índices el alumnado autóctono obtiene mejores puntuaciones que el alumnado hispanoparlante y éste, a su vez los no hispanoparlantes, a excepción de Fonética (FON). Estas diferencias, por lo que respecta a PG1 y PG2, se observan también en el gráfico 5.

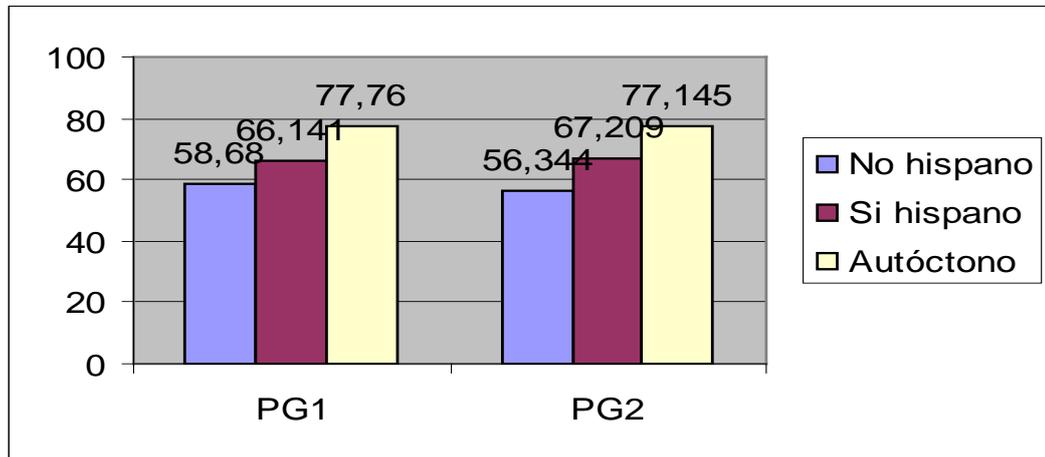


Gráfico 5. Comparación de medias en PG1 y PG2 entre alumnado inmigrante no hispanoparlante, alumnado inmigrante hispanoparlante y alumno autóctono.

2ª La escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana

Para comprobar esta hipótesis, referida alumnado inmigrante, tuvimos en cuenta dos aspectos: * El tiempo de estancia en España, clasificado en tres grupos: menos de 3 años, de 3 a 6 años, más de 6 años.* Edad que tenían al llegar a España, clasificado en dos grupos: 10 años o menos vs más de 10 años de edad. En primer lugar procedemos a presentar los datos de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2, del alumnado inmigrante, en función del tiempo de estancia en España, tal y como se observa en la tabla 10.

AÑOS	PG1	PG2
-3	55,637	55,918
3-6 años	61,200	64,907
+ 6 años	68,760	72,208

Tabla 10. Medias de las puntuaciones del alumnado inmigrante, obtenidas en PG1 y PG2, en función del tiempo de estancia en España.

Aunque se observan diferencias evidentes en las medias (mejores en cuanto más años de estancia), el escaso número de sujetos fue determinante en que una vez realizado el análisis estadístico sólo encontrásemos diferencias significativas en PG2 y entre el grupo de los que hace menos de 3 años que están en el país y los que llevan más de 6 años de estancia, para las puntuaciones de PG2, con un valor de $F(2, 44) = 3.24$ ($p = 0.021$). Ante estos datos, y al igual que la primera hipótesis, se podría argumentar que en el alumnado inmigrante hay orígenes lingüísticos diferentes (hispanoparlantes-no hispanoparlantes), y que esto podría enmascarar las diferencias. Por ello, procedimos a analizar los resultados desglosando el alumnado inmigrante y éste, a su vez, en hispanoparlante y el que no lo es, referido al tiempo de estancia en España, como se verá en las tablas 11 y 12.

AÑOS	Inmigrantes	Sí Hispano	No Hispano
-3 años	55,637	65,557	49,661
3-6 años	61,200	66,820	59,327
+ de 6 años	68,760	68,413	69,968

Tabla 11. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 en función del tiempo de estancia en España.

AÑOS	Inmigrantes	Sí Hispano	No Hispano
-3 años	55,918	65,694	50,139
3-6 años	64,907	72,178	62,483
+ de 6 años	72,208	70,963	73,955

Tabla 12. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG2 en función del tiempo en España.

Observamos un primer dato y es que las puntuaciones entre estos dos subgrupos se aproximan a partir de estar en el país más de 6 años. Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos de tiempo de estancia. En el caso de los no hispanoparlantes, únicamente hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, entre los de -3 años con respecto a los de más de 6 años de estancia que se traduce en puntuaciones, con un valor de $F(2,24) = 2.51$ ($p = 0.42$) y $F(2,24) = 4.10$ ($p = 0.012$), respectivamente. En esta hipótesis, otro aspecto que se controlaba era la edad que tenía este alumnado cuando llegó a España. Recordamos que el criterio era: tener más de 10 años de edad al llegar a España o tener 10 años o menos. Seguiremos el mismo procedimiento que con respecto a los años de estancia. En primer lugar procedemos a presentar los datos de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2, del alumnado inmigrante, en función del tiempo de estancia en España, tal y como se observa en la tabla 13.

AÑOS	PG1	PG2
- 10 años	65,828	67,845
+ 10 años	52,648	53,511

Tabla 13. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 y PG2 en función de la edad que tenían cuando llegaron a España.

Se observan diferencias y es relevante indicar que los que llegaron a España con una edad inferior obtienen medias superiores a los de más edad. Y aquellas son significativas entre estos dos subgrupos, con valores de $F(1,14) = 6.54$ ($p = 0.014$) y $F(1,14) = 8.68$ ($p = 0.005$), en PG1 y PG2 respectivamente.

Al igual que se planteó en la primera hipótesis, pasamos a analizar resultados desglosando el alumno inmigrante en hispanoparlante y el que no lo es, referido al tiempo de estancia en España, como se verá en las tablas 14 y 15.

AÑOS	Inmigrantes	Sí Hispano	No Hispano
- 10 años	65,828	69,944	62,978
+ 10 años	52,648	62,718	48,333

Tabla 14. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG1 en función de la edad que tenían cuando llegaron a España

AÑOS	Inmigrantes	Sí Hispano	No Hispano
- 10 años	67,845	71,124	65,574
+ 10 años	53,511	63,685	49,245

Tabla 15. Medias de las puntuaciones obtenidas en PG2 en función de la edad que tenían cuando llegaron a España.

Se observan diferencias y es relevante indicar que los que llegaron a España con una edad inferior obtienen medias superiores a los de más edad, y esto se mantiene en los dos subgrupos.

Dentro del grupo de hispanoparlantes las diferencias no son significativas en ninguno de los subgrupos, y volvemos a hacer referencia al escaso número de sujetos que podría explicar ese aspecto. En el caso de los no hispanoparlantes hay diferencias significativas, tanto en PG1 como en PG2, en con valores de $F(1, 25) = 4.84$ ($p = 0.038$) y $F(1, 25) = 6.55$ ($p = 0.017$), respectivamente. Como hemos dicho, se observa que el alumnado escolarizado en España antes de los 10 años de edad presenta un conocimiento lingüístico superior a los que llegan después de los 10 años.

En cuanto a los años de estancia en España, donde aparecen más diferencias significativas es entre el alumnado inmigrante que lleva menos de 3 años de estancia, reduciéndose diferencias en el grupo de entre 4 y 6 años, y menor todavía en el caso de los que llevan más de 6 años. Esto nos permite afirmar que el tiempo de residencia es determinante en la adquisición de habilidades lingüísticas y que no es hasta pasados los 6 años de estancia cuando su conocimiento de castellano se empieza a aproximar al de los escolares autóctonos. De todas maneras, hay que ser prudentes con estas afirmaciones, dado a el numero de sujetos de este estudio y porque agrupamos muchas lenguas y casuísticas, especialmente en grupo de No Hispanos.

Finalmente, y con las salvedades indicadas, nos parece relevante señalar que estos datos deberían servir de elemento para la reflexión sobre los planteamientos educativos en los diferentes centros para modificar esta situación que implica estar más de 6 años para acceder al conocimiento lingüístico de sus coetáneos autóctonos.

3ª La situación social y cultural de las familias determina el conocimiento lingüístico del castellano.

Al describir la muestra de nuestro estudio, mostramos que la situación socioprofesional (tipo de trabajo) de estas familias es, mayoritariamente, media-baja o baja-baja. Y esto es paradójico, porque, en contra de ciertas creencias, el nivel sociocultural (nivel de estudios) de los padres se corresponde con titulaciones de secundaria o estudios universitarios. Este tipo de creencias, evidentemente, tiene que ver con las expectativas que el contexto educativo genera entorno a estos alumnos o

alumnas. En primer lugar, pasamos a presentar los datos correspondientes a las puntuaciones en PG1 y PG2, en relación a la situación socioeconómica de estas familias. Es lo que aparece en la tabla 16.

	PG1	PG2
MEDIA-ALTA	65,178	67,009
MEDIA-BAJA	60,653	61,894
BAJA-BAJA	55,077	56,685

Tabla 16. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la situación socioprofesional.

Aunque hay diferencias en las puntuaciones, no llega a mostrarse significativas entre ninguno de los estos subgrupos. A pesar de ello, se observa una puntuación creciente en relación a una mejor SSP, y, probablemente, el reducido tamaño nuestra muestra incide en la ausencia de diferencias significativas. Las puntuaciones de PG1 y PG2, en relación al nivel de estudios de los padres, se presenta en la tabla 17.

	PG1	PG2
UNIVERSITARIOS	63,860	65,333
SECUNDARIA	57,697	58,936
PRIMARIA	53,920	53,222

Tabla 17. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función del nivel de estudios de los padres.

Como en el caso anterior, se observan diferencias en las puntuaciones, pero únicamente son significativas entre el grupo de estudios universitarios y el que no tiene ningún tipo de estudios, tanto en lo referente en a PG1 como en PG2, con valores de $F(3.49) = 1.84$ ($p= 0.03$) y $F(3.43) = 1.79$ ($p= 0.04$), respectivamente.

En base a estos datos, y a pesar del escaso número de sujetos, parece evidente que se cumple la hipótesis de que las variables SSP y NSC influyen, y debería tenerse en cuenta a la hora, tanto de la práctica educativa como de las posibles creencias sobre el “pobre nivel cultural” de los inmigrantes. Por último, nos pareció interesante intentar analizar las relaciones entre la condición lingüística familiar, y su posible relación con las puntuaciones PG1 y PG2 (tabla 18). Con ello, en concreto, pretendemos aproximarnos a la incidencia del conocimiento de la lengua familiar en los resultados de la L2.

	Nº Alumnos	PG1	PG2
L1 HABLANTE	3	61,767	62,574
BILINGÜE+ L1	17	49,732	52,391
BILINGÜE+ CASTELLANO	10	61,684	62,381
CASTELLANOPARLANTE	18	66,379	67,153

Tabla 18. Comparación de las medias en PG1 y PG2, en función de la condición lingüística familiar.

Se pueden apreciar puntuaciones más altas en el caso de la condición castellanoparlante, pero en el contraste entre los diferentes grupos no hay diferencias significativas, excepto en el caso de Bilingüe+ L1 vs castellanoparlante, tanto en PG1 como en PG2, con valor de $F(3,44) = 2.94$ ($p = 0.06$) y $F(3,44) = 2.38$ ($p = 0.012$), respectivamente. Si dejamos a un lado los castellanoparlantes, esta investigación, siempre limitada por el número de sujetos, sugiere que el mantenimiento de la L1 en el contexto familiar no va en detrimento de la L2, y son los casos en que se ofrecen modelos lingüísticos no adecuados y cargados de interferencias (Bilingüe+ L1) aquellos que tienen una repercusión más negativa sobre las competencias lingüísticas de los escolares.

4ª Las actitudes favorables hacia las lenguas favorecen el aprendizaje de la L2.

Dado que en nuestra muestra hay un cierto número de alumnos de origen hispanoparlantes (19), hemos optado por referirnos a L1 cuando esta lengua no es el castellano. En primer lugar, en la tabla 19, mostramos las actitudes manifestadas hacia la L1, en relación a las medias obtenidas en las puntuaciones de la prueba de lenguaje en castellano.

	Alumnos	PG1	PG2
NEUTRA	15	51,449	53,078
FAVORABLE	14	58,141	59,843
DESFAVORABLE	-	-	-

Tabla 19. Actitudes hacia L1, cuando ésta no es el castellano, en relación a las medias de las puntuaciones PG1 y PG2

Se observa que los que muestran una actitud favorable obtienen mejores puntuaciones, tanto en PG1 como en PG2, pero el contraste estadístico no mostró diferencias significativas, probablemente de nuevo ligado al número de sujetos. Por otro lado, consideramos también las actitudes que muestran hacia el castellano, relacionándolo con las medias de las puntuaciones obtenidas en la prueba de lenguaje, tal como se observa en la tabla 20.

	Alumnos/as	PG1	PG2
NEUTRA	14	48,246	50,37
FAVORABLE	34	63,734	64,889
DESFAVORABLE	-	-	-

Tabla 20. Actitudes hacia el castellano, en relación a las medias de las puntuaciones PG1 y PG2

Aquí se observa que aquellos que muestran una actitud más favorable obtienen mejores puntuaciones, tanto en PG1 como en PG2, y las diferencias en este caso son significativas, lo que se traduce en el valor de $F_{1, 46} = 8,548$ ($p = 0,0054$) y de $F_{1, 46} = 8,073$ ($p = 0,0067$), respectivamente. Además se han tenido presentes las actitudes hacia el castellano, en función del tiempo de estancia en España.

De los datos podemos extraer que, inicialmente, las actitudes son favorables, pero posteriormente (más de 6 años de estancia) aparecen actitudes más neutras. Podríamos preguntarnos si éstas tienen que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece ligado a un mayor tiempo de estancia. Al igual que se ha observado anteriormente, no hay actitudes desfavorables, sino favorables y neutras. En todo caso, hay que señalar que, establecidos los diferentes contrastes entre estos subgrupos de tiempo de estancia, las diferencias, en ningún caso, son significativas. Este mismo aspecto de actitudes hacia el castellano se ha tenido en cuenta en función de la edad de llegada. En este caso, hay que señalar que las actitudes son más favorables en el subgrupo de los que llegaron antes de los 10 años de edad (los que tienen mejor conocimiento lingüístico), aunque las diferencias no fueron significativas.

Podemos concluir, a modo de resumen de este apartado, que existe una evidente relación entre actitudes favorables hacia las lenguas que se traduce en mejores puntuaciones en PG1 y PG2. No obstante, este dato se complementa con el hecho de que aquellas son neutras cuando llevan más años de estancia en España. Y, además, son más favorables en el caso de los niños que llegaron con menos de 10 años de edad. Probablemente, el hecho de que “empeoren” las actitudes, en función de un mayor

tiempo de estancia, tenga que ver con su percepción de poco respeto hacia lo que ellos aportan a nuestra sociedad.

5ª El alumnado que proviene de países hispanoparlantes y europeos tiene mejor rendimiento lingüístico que el resto del alumnado inmigrante.

Aquí pretendemos analizar algunas creencias del profesorado acerca de que el alumnado inmigrante de determinadas zonas geográficas (hispanoparlantes y Europa del Este) tiene un mejor rendimiento lingüístico que el que proviene de otros ámbitos, como puede ser del continente africano.

Por ello, procede analizar las puntuaciones obtenidas por estos tres colectivos en PG1 y PG2 y subpruebas, tal y como se ve en la tabla 21.

	ÁFRICA	EUROPA	HISPANO
CO	37,562	31,633	44,163
MS	46,900	48,433	65,684
ORT	72,912	71,157	80,984
CE	41,063	45,829	61,926
EE	75,375	76,190	77,947
PG1	54,763	54,649	66,141
LMS	76,421	71,104	85,646
OI	45,834	47,620	57,019
FON	70,816	69,824	65,612
LECT-C	51,625	63,810	73,158
LECT-E	53,500	34,571	59,947
PG2	57,201	56,017	67,209

Tabla 21. Comparación de las medias entre alumnado de origen africano, europeo e hispanoparlante, en PG1, PG2 y en las diferentes subpruebas: CO, MS, ORT, CE, EE, LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E.

Como se observa, las puntuaciones están muy próximas en África y Europa: en unos aspectos es superior el alumnado de origen africano y en otros el europeo. En todo caso no se observaron diferencias significativas. Por otra parte, el alumnado

hispanoparlante obtiene mejores puntuaciones, pero siguen siendo inferiores a la del alumnado autóctono, como ya se vio anteriormente.

Discusión y conclusiones

En primer lugar hemos podido constatar que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios de Serra (1997), Siguan (1998), Maruny y Molina (2000). Evidentemente, estas dificultades en el uso del lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares, tal y como se recoge en Besalú (2002). En este sentido, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que “explica” los índices de fracaso escolar de este alumnado. Y esta suele ser la lectura que hacen las diferentes administraciones educativas españolas, ya que, una vez que han sido escolarizados, dan por supuesto que la principal dificultad para seguir una escolaridad normalizada es el desconocimiento de la lengua de aprendizaje. Por ello, además de otros recursos, se focaliza la atención en enseñar la lengua oficial. Y dado que la práctica habitual, el trabajo centrado en la enseñanza de la lengua vehicular, no parece que esté proporcionando mejores resultados, cabría plantear buscar otras razones que explique esta situación.

En segundo lugar, y en lo referente a que la escolarización en los primeros cursos no garantiza un conocimiento adecuado de la lengua castellana, nuestros datos indican que el criterio temporal que determina principalmente es el tiempo de estancia: mejor en el caso de los que llevan más de 6 años de estancia. Estos datos coinciden, en general, con el estudio de Maruny y Molina (2000), aunque su trabajo se hizo en relación a la lengua catalana. Esto pondría en cuestión las creencias de que la escolarización en los primeros cursos garantiza el conocimiento de la lengua y, por tanto, los aprendizajes escolares.

Asimismo, en nuestro estudio, también obtienen mejores puntuaciones los que llegaron a España antes de los 10 años de edad. Y señalamos que estos datos son coincidentes con el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976), que hacían referencia precisamente a que los niños que llegaron al nuevo país, con 10 años de edad, con un buen dominio de su L1, obtenían mejores resultados en L2 que los que habían emigrado de más pequeños.

Cabe plantearnos qué debe hacer la escuela cuando esta situación se da de forma generalizada en la muestra que hemos estudiado. En este sentido, hay que hacer referencia obligatoriamente al marco social y al educativo, en lo que afecta al tratamiento de las lenguas en la escuela: el enfoque comunicativo, los procesos y estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas, las aportaciones de la lengua bilingüe en cuanto a los modelos a plantear, la cuestión de la motivación y actitudes, y

todo ello dentro de un Proyecto Lingüístico de Centro que tenga presente las realidades del mundo de la inmigración.

En tercer lugar, y debido a las limitaciones derivadas del escaso número de sujetos de nuestro estudio, parece evidente que las variables SSP y NSC influyen y deberían tenerse en cuenta a la hora, tanto en la práctica educativa como de las posibles creencias sobre “el pobre nivel cultural” de los inmigrantes. No obstante, lo que constatamos es que, en el ámbito de la inmigración, y en cuanto a la variable nivel socioprofesional, hay que separar el aspecto laboral (tipo de trabajo) con el del tipo de estudios, ya que hemos verificado que se ocupan puestos de trabajos considerados de bajo nivel aunque el nivel de estudios de estas personas sea alto. O dicho de otra manera, la situación socioeconómica de estas familias es, mayoritariamente, media-baja o baja-baja, mientras que el nivel de estudios se corresponde con titulaciones de secundaria o estudios universitarios. Otro dato relevante tiene que ver con el hecho de que las familias con una condición de lingüística de bilingües, con presencia importante de L1 (cuando no es el castellano), obtienen las puntuaciones más bajas en la prueba del lenguaje.

En cuarto lugar, las actitudes más favorables hacia la L1, cuando ésta no es el castellano, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de lenguaje aunque por el tamaño de la muestra las diferencias no llegan a ser significativas. Por lo que respecta a las actitudes favorables hacia el castellano, correlacionan de manera significativa en el conjunto del alumnado inmigrante, pero desglosando los subgrupos nos encontramos con que es también significativo en el caso de no hispanoparlantes.

En las actitudes hacia el castellano, en función del tiempo de estancia y de la edad de llegada, hay diferencias aunque no significativas. No obstante, el hecho que observamos es que, inicialmente, las actitudes son favorables, pero con más de 6 años de estancia son neutras. Podríamos preguntarnos si este dato en cuanto a las actitudes (favorable o neutra) tiene que ver con la forma en que se aborda el tratamiento de la diversidad en el contexto educativo y social, ya que aparece cuando llevan más tiempo de estancia y si está relacionado con la percepción que puede tener este alumnado de poco respeto hacia los que ellos aportan a nuestra sociedad.

Finalmente, aunque observamos diferencias de puntuación en la prueba de lenguaje entre hispanoparlantes y no hispanoparlantes, en los subgrupos en función de edad de llegada (más vs menos 10 años al llegar), en casi todas las puntuaciones los no hispanoparlantes están por debajo de los hispanoparlantes y éstos, a su vez, por debajo de los autóctonos, pero estas diferencias no siempre son significativas (lo son más en los de más de 10 años de edad de llegada). Por lo que respecta a los años de estancia, se observa que las diferencias llegan a ser notablemente significativas en los de menos de 3 años de estancia, especialmente entre no hispanoparlantes y autóctonos. Hay muy pocas diferencias significativas entre el subgrupo de más de 6 años de estancia y entre 4 y 6, en relación a hispanoparlantes y no hispanoparlantes. Esto puede hacernos revisar

la creencia de que, por proximidad lingüística y cultural, los hispanoparlantes pueden tener un conocimiento lingüístico del castellano igual que los autóctonos y, por tanto, tener un rendimiento académico normalizado. Aunque obtengan, en algunos subgrupos, puntuaciones superiores a los no hispanoparlantes, los hispanos siguen teniendo diferencias con el alumnado autóctono. En todo caso, en función del tiempo de estancia, las diferencias prácticamente desaparecen.

Referencias Bibliográficas

- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bel, A.; Serra, J.M. y Vila, I. (1993). “Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB”. En M. Siguan (coord.). *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona. ICE-Horsori.
- Besalú, X. (2002). “Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona”. *Cuadernos de pedagogía*, 315, 72-76.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona. Laia
- Centro Virtual Cervantes (2007). *La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación*. (En línea). <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/informe.htm>
- Consejo Económico y Social de Granada (2005). *Informe sobre la situación social en Granada 2005. Población y territorio. La inmigración en Granada*. (En línea): <http://www.csgranada.com/acercade3.html>
- Consejo Escolar de Estado (2004). Informes sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2004/2005. (En línea): <http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>
- Cummins, J. (2001). “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas”. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: ongam.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona. Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- González Riaño, X.A. (2000): *El Proyeutu Llinguisticu de Centru*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana. (En línea). http://www.academiadelalingua.com/comun.php?seccion=publicaciones&id_p=00000009 (Consulta: 30 de mayo 2009).

- Huguet, A y González Riaño, X.A. “Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe”. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68
- Huguet, A y Vila, I. (1996). “El conocimiento del catalán y castellano de los escolares de 6º de EGB de la Franja Oriental de Aragón”. En Siguan (coord). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 149-165). Barcelona. Horsori
- Instituto Nacional de Estadística (2005). Avance de los resultados de los centros de Población y Viviendas 2004. (En línea): <http://www.ine.es/>
- Izquierdo, A. (2002). “La educación errante”. En VVAA. *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociales.
- Maruny, Ll. y Molina, M (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Maruny, Ll. y Molina, M (2001). “Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64.
- Pérez Yruela, M; RinKen, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid. CSIC
- Serra, J.M. (1996). “Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del “Proyecto Lingüístico de Centro”. En M. Siguan (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 79-88). Barcelona. ICE-Horsori.
- Serra, J.M. (1997). *Inmersió Lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona. Horsori.
- Serra, J.M (2002). “Escola, llengua i immigració a Catalunya”. En J. C. Moreno, E. Serrat y J. Farrés. *Llengua i immigració* (pp. 79-97). Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Serrat, E (2002). “L’adquisició de segones llengües”. En J. C. Moreno, E. Serrat y J. Farrés. *Llengua i immigració* (pp. 55-77). Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona. Paidós.
- Siguan, M. (2000). “Inmigrantes en la escuela”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 13-21
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). “Multilingualism and the education of minority children”. En T. Skutnabb-kangas y J. Cummins (eds.). *Minority Education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon. Multilingual Matters.
- Vila, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar I llengua d'instrucció*. Barcelona. Departament d'Ensenyament- SEDEC.
- Vila, I. (1990a). “Llengua, nació i educació”. En J.M. Roger (coord.). *Sociología de L'Educació*. Vic. EUMO

- Vila, I. (1990b). Editorial. “La enseñanza de lenguas extranjeras”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 3-6.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona. Horsori.

Datos del autor

Félix Fernández Castaño. Grupo de investigación “Los Problemas Sociales en Andalucía”. Departamento de Sociología. Universidad de Granada. C/Lope de Vega nº 2 1º A 18200 Maracena (Granada). felixfernandez@ugr.es

Fecha de recepción: 26/04/2010

Fecha de revisión: 03/06/2010

Fecha de aceptación: 12/07/2010