

14

ACTITUD, PRESIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AULAS CON DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

(ATTITUDES, SOCIAL PRESSURE AND INCLUSIVE EDUCATION IN CLASSROOMS WITH CULTURAL AND LINGUISTIC DIVERSITY)

José M^a Madariaga
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Angel Huguet y Cecilio Lapresta
Universidad de Lleida

DOI: 10.5944/educXX1.16.1.728

RESUMEN

Se estudiaron las actitudes lingüísticas del alumnado de E.S.O. en Cataluña, desde un enfoque que tuviera en cuenta la presión social. Se pretendía analizar la posibilidad de realizar intervenciones educativas inclusivas, la relación entre actitudes lingüísticas y competencia y las posibles variables explicativas de dichas actitudes. Se aplicó a 1206 escolares de 2º y 4º de E.S.O. un cuestionario que evaluaba actitudes lingüísticas y condición lingüística familiar, recabando edad de llegada y tiempo de estancia del alumnado inmigrante y una prueba de conocimiento lingüístico. Las actitudes del alumnado autóctono fueron más favorables hacia el catalán y las del inmigrante hacia el castellano, si bien había diferencias al contrastar hispanohablantes / no-hispanohablantes. Condición lingüística familiar, edad de llegada y tiempo de estancia resultaron significativas en actitudes hacia castellano y catalán, que además mostraron correlación con la competencia lingüística. En conclusión, no parece haber dificultades para intervenir educativamente, pero es necesario fijar variables explicativas de las actitudes del alumnado inmigrante considerando la presión social.

ABSTRACT

This article analyses language attitudes of Secondary Education students in Catalonia, from a perspective that takes into account the social pressure. The aim of the study was to analyze the possibility of intervening in an environment of educational inclusion, the relationship between language attitudes

and knowledge, and the potentials variables that can explain such attitudes. A questionnaire was applied to 1206 students 2nd and 4th of Secondary Education, which evaluated language attitudes and also collected family language, age of arrival and length of stay of the immigrant pupils. It was completed with the assessment of a linguistic competence test. Language attitudes of native and immigrant students were more positive towards Catalan and Spanish respectively, although there were differences in contrasting Spanish-speaking / non-Spanish speakers. Home language, age of arrival and length of stay were significant in attitudes towards Spanish and Catalan, which also were correlated with linguistic competence. The final conclusions were that educational intervention there seems difficult, but it is necessary to set variables that explain the attitudes of immigrant students considering the social pressure.

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, la respuesta a la diversidad se está convirtiendo en uno de los mayores retos. Los ciudadanos tienen que gestionarla en las diferentes facetas de su vida cotidiana y el sistema educativo está obligado a prepararles para ello.

En este sentido, la diversidad que están generando los movimientos migratorios a nivel mundial supone un reto y una oportunidad que requiere la atención de los sistemas educativos. A tal fin, de acuerdo con las orientaciones educativas del Consejo de Europa (2002), en la última década se han diseñado intervenciones para favorecer una educación inclusiva e intercultural (Besalú, 2007; CIDE, 2005; Essomba, 2008). Nosotros entendemos que, para que estas intervenciones educativas tengan éxito, deberían considerar algunos resultados de las investigaciones con programas de educación bilingüe.

Nos centraremos en el papel relevante de las actitudes lingüísticas del alumnado en el éxito o fracaso del programa, cuando se estudian en relación al nivel de conocimiento alcanzado en las lenguas y los colectivos sociales que a través de ellas se expresan (Baker, 1992; Gardner y Clement, 1990; Huguet, 2005; Madariaga, 2003). El conocimiento de dichas actitudes se convierte así en un elemento básico para diseñar posibles intervenciones educativas y para valorar si hay condiciones adecuadas para su implementación. Es en este contexto en el que se enmarca nuestro estudio.

Partimos de un planteamiento de actitud como una posición evaluativa desde la que contemplamos cualquier fenómeno del entorno, en virtud de la cual nos predisponemos a actuar de una determinada manera. Esta función evaluativa considerada como una asociación entre un objeto y una evaluación implica que las actitudes desempeñan un papel central en los procesos de cambio social, dado su carácter mediador entre la persona y el contexto

social. En consecuencia, pese a tratarse de un aspecto privado de la persona, las actitudes requieren una adecuada contextualización en el entorno, dado que cumplen con una función orientadora hacia el contexto (Páez, Sanjuán, Romo y Vergara, 1991).

Nos interesan aportaciones que, además de considerar procesos espontáneos, tengan en cuenta los deliberativos para explicar la influencia de las actitudes sobre la conducta. Teorías clásicas como la de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) o su posterior revisión de la acción planificada (Ajzen, 1987), o la de las intenciones de implementación (Orbell, Hodgkins y Sheeran, 1997), recogen este planteamiento al considerar la actitud como una consecuencia de la probabilidad que el sujeto cree que hay de que una acción tenga determinados efectos, y de la importancia que les adjudique al evaluarlos.

Desde esta perspectiva, la predicción de una conducta viene marcada por la intención conductual, que es la combinación de la actitud de carácter privado y la presión del medio sobre esa conducta de carácter público. Entre los referentes sociales significativos que ejercen dicha presión resaltamos la familia, amigos, compañeros y medios de comunicación de masas (Lasagabaster, 2003). En la educación bilingüe, se podría identificar la presión social con la ejercida por la familia y los contextos sociolingüísticos y escolares, al propiciar la utilización de una determinada lengua (Huguet y Madariaga, 2005).

En este sentido también, algunos estudios realizados con las minorías étnicas de EE.UU. muestran que los procesos de americanización están muy relacionados con el éxito-fracaso en el sistema educativo (Rodríguez, 2010). En efecto, Suárez-Orozco (2007) comprobó que el contacto con ciertas estructuras socio socioeconómicas y culturales norteamericanas de los jóvenes inmigrantes parecía estar asociado negativamente con las actitudes académicas, variando en el sentido de mostrar menos interés a medida que aumentaba el número de años en el país. También Rumbaut (2004) y Kasinitz, Mollenkopf, Waters y Holdaway (2008) obtuvieron resultados similares.

Este planteamiento implica que las actitudes se forman a través de la experiencia y tienen mucho que ver con las elaboraciones compartidas por los miembros del grupo social al que se pertenece, lo cual requiere una mayor consideración de la dimensión social para entender las discrepancias entre las actitudes lingüísticas obtenidas en los cuestionarios y la utilización real de la lengua (Madariaga, 2003; Madariaga y Goñi, 2009). Las actitudes positivas hacia una lengua, se podrían vincular con relaciones intergrupales en las que la predisposición de cada grupo lingüístico para integrarse desde el punto de vista lingüístico y/o aceptar la integración de otros colectivos, implica acep-

tar la diversidad sociolingüística y cultural. Según la teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978) y Turner (1987) existe una vinculación entre pertenecer a un grupo sociolingüístico y manifestar unas actitudes concretas, dado que al identificarse como miembro del grupo se asume una identidad social que conlleva un significado valorativo y emocional, desarrollando actitudes y formas de comportamiento en función de la pertenencia a ese grupo.

Estas ideas han tenido reflejo en la línea de investigación iniciada en Canadá por Gardner y Lambert (1972), que confirmaba la importancia de las actitudes lingüísticas para explicar el éxito o fracaso de programas educativos bilingües, así como la relación entre el rendimiento en la segunda lengua y las actitudes hacia la cultura y el grupo que dicha lengua representa (Czico, Lambert y Guthrie, 1979; Lambert, 1974). Posteriormente Gardner (1985) desarrolló una propuesta socioeducativa para la adquisición de una L2 en la que atribuyó un papel primordial a las actitudes lingüísticas previas (Baker, 1992; Lasagabaster, 2003).

Sin embargo, las características correlacionales de estos estudios han generado discusiones (Gardner y Clément, 1990) acerca de la relación entre las actitudes y el aprendizaje de la lengua correspondiente. Aunque su interacción está fuera de duda, tal y como se deriva de posteriores modelos de comunicación multilingüe (Sachdev y Bourhis, 2001) o de los análisis de las relaciones entre diferencias individuales y variables contextuales en procesos de adquisición de una L2 (Clement y Gardner, 2001), la dificultad estriba en definir el sentido de esa relación. La propuesta que parece gozar de mayor aceptación es la de Baker (1992) que plantea la mutua determinación entre ambas, resaltando la importancia del marco lingüístico en el que está inmerso el alumnado (familia, comunidad y escuela), de manera que las actitudes se adquirirían en procesos de socialización iniciados en la familia y se modificarían parcialmente por el currículum (Baker, 1992; Clement y Gardner, 2001).

En el contexto catalán existen investigaciones inspiradas en este planteamiento. Huguet y Llorca (2001) compararon actitudes hacia el castellano y catalán de escolares catalanes y de la zona bilingüe castellano-catalana de Aragón, concluyendo que había actitudes positivas hacia ambas lenguas, primando los escolares catalanes al catalán y los aragoneses al castellano, siendo la condición lingüística familiar determinante en el caso del castellano para los escolares de Cataluña y del catalán en Aragón. Además, la asistencia a clases de catalán de los escolares aragoneses se relacionaba con las actitudes hacia dicha lengua. Estos resultados parecen apoyar la propuesta de que la presencia de la lengua minoritaria en el aula favorece una actitud favorable hacia ella, aunque tal vez haya otra interpretación vinculada con una mayor familiaridad con la lengua en función de la condición lingüística familiar (Huguet, 2005). Similares resultados se han obtenido también en As-

turias y el País Vasco (Huguet y González Riaño, 2004; Madariaga, 1994; Rojo, Madariaga y Huguet, 2010), lo que nos hace pensar que, los años de escolarización podrían no tener tanto peso como las actitudes lingüísticas forjadas a partir de la lengua de uso en la familia (Madariaga, 2003; Madariaga, Molero y Huguet, 2002).

En el estudio de Lapresta, Huguet y Suils (2004) realizado en el Valle de Arán (Lérida), se concluía que, pese a la relación de subordinación de lenguas que se da en el territorio (del catalán al castellano y del occitano al catalán), todo parecía indicar que había una relación entre la mejora de la actitud hacia una lengua y su enseñanza en el sistema educativo, aunque no se pudo determinar la dirección de esa relación. Los autores apuntan la posibilidad de una explicación más dinámica e interrelacional en la que intervendrían diferentes variables educativas relacionadas con la enseñanza de las lenguas, el profesorado y el refuerzo institucional que supone la escolarización de una lengua minoritaria.

En todo caso, tanto si primamos el papel de las actitudes lingüísticas sobre el aprendizaje lingüístico, basándonos en la idea de que son relativamente estables e influyen y determinan el aprendizaje de la lengua, como si las consideramos modificables en los procesos educativos, estamos haciendo que la escuela sea un lugar estratégico para cambiar estas actitudes. Además, la consideración como relevantes del contexto social y la tipología lingüística del aula dan una visión menos individualista de las actitudes aproximándose más a la idea de que el avance del conocimiento está en función de lo que el aprendiz quiere conocer, lo que tenga sentido para él. El éxito será mayor si se consigue que el alumnado desee usar una segunda lengua para regular las situaciones de enseñanza-aprendizaje, evitando planteamientos del lenguaje como objeto formal de aprendizaje (Vila, 1993).

Conocemos las condiciones que deben reunir los programas de inmersión cuando se produce un cambio de lengua hogar-escuela para que se generen actitudes más positivas hacia L2 (Baker, 1992; Huguet, 2005) y se eviten fracasos en el uso de la L2 en contextos escolares con tareas académicas excesivamente exigentes, debido al menor dominio de dicha lengua (Cummins, 1996, 2001). Necesitamos, no obstante, avanzar en la investigación que nos permita conocer mejor las variables contextuales específicas que tienen incidencia en la competencia lingüística y en las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante.

Hasta ahora el tiempo de estancia en el país de acogida y la edad de llegada, parecen mostrarse como variables significativas (Huguet, Navarro, Chi-reac y Sansó, 2009; Rojo, Madariaga y Huguet, 2010). En efecto, Cummins (1981) hablaba de entre 5 y 7 años para que el alumnado inmigrante alcance

un nivel académico similar al de los autóctonos, mientras que Collier (1987) amplía ese periodo entre 5 y 10 años, matizando su duración en función de la edad de llegada. Maruny y Molina (2000) consideran que al menos son necesarios 3 años para desarrollar una competencia conversacional suficiente en la lengua de la escuela, 5 para una comprensión lectora aceptable y más tiempo para la escritura y otras habilidades que garantizan el éxito al trabajar con escolares de origen magrebí. Huguet, Navarro y Janés (2007) mostraron que pasados 6 años siguen presentando dificultades frente a los autóctonos, independientemente de que sean hispanohablantes. Aún así, este tema ha planteado controversia, dado que estos resultados dependen del tipo y cuantía de la escolarización previa y del modelo de escolarización del país de acogida (Ramírez, 1992).

Otras variables relevantes han sido el área de origen y la condición lingüística familiar (Huguet y Janés, 2005; Navarro y Huguet, 2005; Rojo, Madariaga y Huguet, 2010). Sin embargo, una reciente investigación (Lapresta, Huguet y Janés, 2010), centrada en el análisis del contenido de los discursos sobre los que anclan las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña concluye que, más que el área de origen o la condición lingüística familiar, la principal variable que articula los discursos analizados es la «satisfacción y percepción de valoración e integración social y escolar», de manera que los jóvenes inmigrantes que se sienten más valorados escolar y socialmente desarrollan mejores actitudes hacia la lengua catalana y castellana. Este estudio corrobora que el proceso de construcción de las actitudes lingüísticas es complejo y en él juegan un papel significativo diversas dimensiones interrelacionadas, de manera que, incluso entre diferentes informantes con una misma actitud podemos encontrar construcciones diferentes.

En definitiva, el objetivo de esta investigación es profundizar en el conocimiento de las actitudes lingüísticas hacia todas las lenguas presentes en aulas con diversidad lingüística, para valorar las posibles intervenciones educativas inclusivas y la posible relación entre dichas actitudes y la competencia en catalán y castellano. Además, analizar las posibles variables explicativas de las actitudes lingüísticas desde una perspectiva contextualizada, que permita entender los resultados a partir de la presión social ejercida por los referentes sociales significativos del alumnado.

1. MÉTODO

1.1. Participantes

Se tomó como universo de estudio de la investigación el alumnado de 2º y 4º de la E.S.O. escolarizado en Cataluña. Se seleccionaron estos cursos

porque son edades en las que comienzan a elaborarse las actitudes y porque así se daba una perspectiva evolutiva al trabajo.

Según los datos del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña el curso 2006-07 en el que se realizó la experiencia, había escolarizados 35.864 escolares extranjeros en la E.S.O. En consecuencia, se seleccionaron mediante un muestreo aleatorio por conglomerados los 10 centros más idóneos que se distribuyeron de la siguiente manera: dos en Barcelona ciudad, dos en comarcas de Barcelona (Manresa y Hospitalet de Llobregat), uno en Tarragona ciudad y otro en la provincia (Reus), uno en Girona ciudad y otro en la provincia (Torroella de Montgrí) y finalmente uno en Lleida capital y otro en su provincia (Guissona).

Una vez realizada la labor de campo y eliminados los cuestionarios incompletos el total de la muestra se elevó a 1.206 escolares de los que 673 eran autóctonos y 533 inmigrantes, repartidos a partes iguales entre 2º y 4º de la E.S.O.; lo que significa que se acepta un margen de error de $\pm 4,29\%$, teniendo en cuenta que se trabaja con un nivel de confianza del 95,5% y con una holgura máxima de $p=q=0,5$.

Los 533 inmigrantes eran 262 chicos (49,8%) y 271 chicas (50,2%). Además 271 estaban cursando 2º (50,8%) y 262 4º de la E.S.O. (49,2%). En cuanto a su área de procedencia se distribuían así:

Área de procedencia	Frecuencia	Porcentaje
Europa Comunitaria	44	8,3%
Europa no Comunitaria	66	12,4%
Magreb	103	19,3%
Resto de África	39	7,3%
Hispanoamérica	231	43,3%
Asia y Oceanía	42	7,9%
Resto de América	8	1,5%
Total	533	100,0%

Cuadro 1. Distribución del alumnado inmigrante en función del área de procedencia

1.2. Variables e instrumentos de medida

A todo el alumnado se aplicó un cuestionario para evaluar las actitudes lingüísticas y la condición lingüística familiar basado en la encuesta del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) derivada del trabajo de Sharp,

Thomas, Price, Francis y Davis (1973) en el País de Gales, elaborada para ser aplicada a escolares catalanes (SEDEC, 1983) y que ha demostrado su valía en contextos de inmigración en Cataluña (Huguet y Janés, 2005; Janés, 2006) obteniéndose una fiabilidad mediante la técnica de test-retest satisfactoria, con índices de correlación $r=0.703$ ($p < 0.0001$) para el colectivo de inmigrantes, $r=0.805$ ($p < 0.0001$) para el colectivo de alumnado autóctono y $r=0.791$ ($p < 0.0001$) para ambos colectivos.

El cuestionario, además de datos personales, aporta información entre otras de las siguientes variables:

Actitud hacia el castellano (ACT CAS)

Actitud hacia el catalán (ACT CAT)

Actitud hacia el inglés (ACT ING)

Actitud hacia la primera lengua (ACT L1)

permitiendo encuadrar en las categorías de actitud favorable, neutra y desfavorable.

En cuanto a la condición lingüística familiar (CLF), la prueba permite establecer las categorías castellanófono (CAS), bilingüe (CAT + CAS), catalanófono (CAT) y otras posibilidades en las que entran el resto de las lenguas (OTROS). Con el fin de facilitar los análisis del alumnado inmigrante, se agruparon las lenguas por familias: indoeuropea, del Pacífico, sudamericana, afroasiática y nigerocongolesa.

El cuestionario también aporta información relativa al tiempo de estancia y la edad de llegada del alumnado inmigrante.

Con el fin de examinar el conocimiento lingüístico en catalán y castellano se utilizó una prueba contrastada (Huguet, Navarro y Janés, 2007; Huguet, 2008), elaborada a partir del trabajo de Bel, Serra y Vila (1991). Dicha prueba analiza Comprensión Oral, Morfosintaxis, Fonética-Ortografía, Comprensión Escrita, Expresión Escrita, Expresión Oral Léxico Morfosintaxis, Expresión Oral Organización de la información, Fonética, Lectura Corrección Lectora y Lectura Entonación. Permite obtener una puntuación global (PG1), calculada como la media de las cinco primeras subpruebas que son escritas y otra puntuación global (PG2) en la que también se tienen en cuenta las restantes orales. Las correlaciones de Pearson obtenidas para la fiabilidad de las subpruebas siguiendo el método de las dos mitades oscilan entre $r= 0.61$ y $r= 0.80$ (Bel, Serra y Vila, 1991).

En nuestro caso utilizamos la puntuación PG1 de cada lengua:

Nivel conocimiento castellano (PG1 CAS)

Nivel conocimiento catalán (PG1 CAT)

1.3. Procedimiento

Las pruebas se aplicaron tras obtener los debidos permisos de las autoridades provinciales de educación y los centros implicados en el estudio. Previamente se mantuvieron reuniones informativas con los responsables de orientación para solicitar su colaboración y se fijó el calendario de aplicación.

2. RESULTADOS

2.1. Actitudes lingüísticas en función del origen del alumnado

Las Figuras 1 y 2 muestran las proporciones de los diferentes tipos de actitudes hacia el catalán, castellano, inglés y L1 para el alumnado autóctono e inmigrante respectivamente:

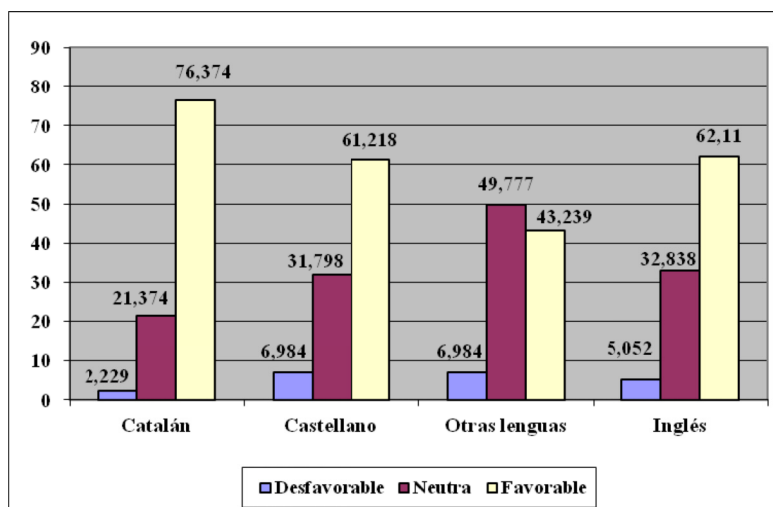


Gráfico 1. Actitudes lingüísticas del alumnado autóctono

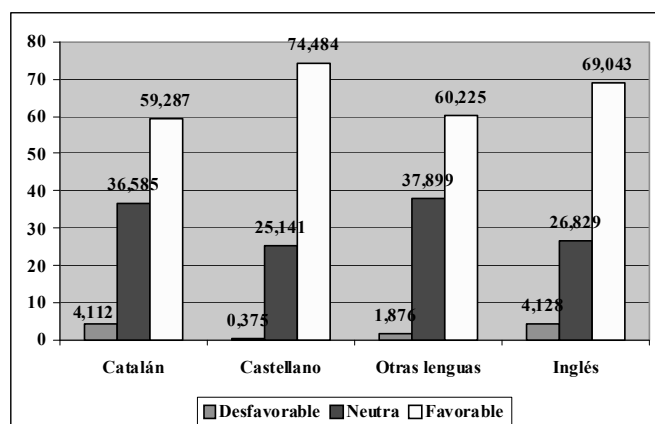


Gráfico 2. Actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante

Los resultados se distribuyen en estructuras gráficas en las que dominan las actitudes favorables, excepto en el caso de las actitudes hacia otras lenguas del alumnado autóctono en el que dominan las neutras. Estos agrupamientos deben ser matizados en el sentido de que el porcentaje de actitudes favorables hacia el catalán del alumnado autóctono es marcadamente superior al del castellano e inglés que son similares, mientras que los porcentajes de actitudes favorables hacia el catalán y el castellano, se invierten en el caso del alumnado inmigrante, representando el de las actitudes favorables al inglés una proporción intermedia. Además, alrededor de la tercera parte del alumnado autóctono mostró actitudes neutras hacia el castellano e inglés y del alumnado inmigrante hacia el catalán y su lengua.

En el Cuadro 2 contrastamos al alumnado autóctono con el inmigrante, mostrándose las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas para cada una de las actitudes lingüísticas analizadas:

ACTITUD	AUTOCTONOS		INMIGRANTES		F _{1,1204}	p
CAT.	6,795	4,119	4,919	4,646	55,040	<0,0001
CAST.	4,823	5,060	6,619	3,205	50,957	<0,0001
L1	3,214	4,879	5,131	4,040	53,344	<0,0001
INGLÉS	5,327	4,639	5,962	4,495	5,738	0,0208

Cuadro 2. Comparación de las puntuaciones medias y desviaciones típicas del alumnado autóctono e inmigrante en las actitudes lingüísticas analizadas.

Como puede apreciarse todos los contrastes son significativos. Además vemos que para los autóctonos la media más alta y con la menor desviación típica es la de las actitudes hacia el catalán, mientras que para los inmi-

grantes es la de las actitudes hacia el castellano. En el otro extremo es el catalán la lengua con una media más baja y mayor desviación típica para el alumnado inmigrante.

2.2. Análisis de posibles variables explicativas de las actitudes lingüísticas

En los análisis realizados en relación a la CLF para las actitudes hacia el catalán y el castellano se obtuvieron las siguientes puntuaciones medias:

Nota.— «Otras» se corresponde con el colectivo de inmigrantes salvo un alumno de habla castellana y origen argentino.

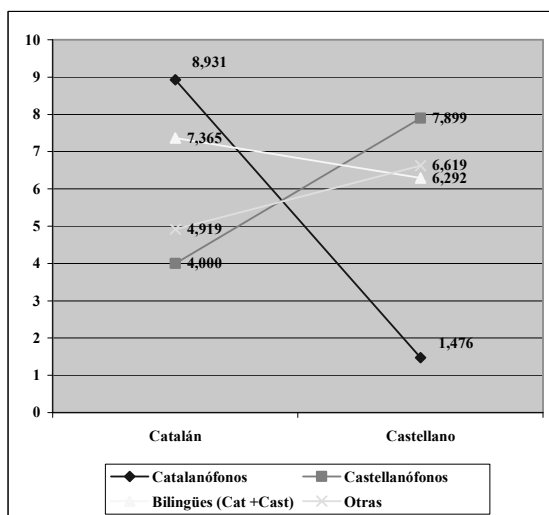


Gráfico 3. Actitudes hacia el catalán y el castellano según la CLF

Como puede apreciarse, las actitudes más favorables hacia el catalán son las del alumnado que la tienen como lengua de uso familiar, seguido de los bilingües con presencia de dicha lengua, y la menos favorable la de aquellos cuya CLF es castellana. En cuanto a la actitud hacia el castellano sucede justo lo contrario. Además, las actitudes del alumnado cuya CLF es bilingüe manifiestan una tendencia al equilibrio, mientras que la categoría de Otras manifiesta actitudes similares a aquellos cuya lengua familiar es castellano, aunque no de forma tan acusada.

Realizados los análisis ANOVA de las distintas familias lingüísticas y las actitudes lingüísticas se obtuvo significatividad en todas ellas. Realizadas

las pruebas Scheffé las diferencias significativas fueron en actitud hacia el catalán entre la familia indoeuropea y el filum afroasiático ($F_{5,428} = -2,2281$; $p < 0,001$), actitud hacia el castellano entre la familia indoeuropea y el filum afroasiático ($F_{5,428} = 1,3328$; $p < 0,005$) y actitud hacia el inglés entre la familia chinotibetana y las sudamericanas (poco significativo porque hay 2) ($F_{5,428} = 11,7307$; $p < 0,012$), la indoeuropea y las sudamericanas ($F_{5,428} = 11,1239$; $p < 0,014$), las sudamericanas y el filum afroasiático ($F_{5,428} = -10,0463$; $p < 0,040$) y filum nigerocongolés ($F_{5,428} = -12,1212$; $p < 0,007$).

Si reorganizamos la CLF del alumnado inmigrante agrupándolo en hispanohablante y no hispanohablante, y los contrastamos entre sí, las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas para cada una de las actitudes lingüísticas son las siguientes:

ACTITUD	MEDIA INMIGRANTES HISPANOS	INMIG. HISPANOS	MEDIA INMIGRANTES NO HISPANOS	INMIG. NO HISPANOS	F _{1,531}	p
CATALÁN	3,847	5,016	5,732	4,172	22,380	0,000
CASTELLANO	7,526	2,533	5,930	3,482	34,441	0,000
L1	4,495	4,305	5,613	3,762	10,188	0,001
INGLÉS	6,439	3,799	5,600	4,934	4,579	0,033

Cuadro 3. Actitudes lingüísticas en función de hispanohablante/ no hispanohablante

Estos resultados nos indican que todos los contrastes son significativos.

Por otra parte, realizados los análisis ANOVA para las actitudes lingüísticas según el tiempo de estancia, se obtuvo significatividad para todas ellas excepto hacia el castellano:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ACT_CAT	Intergrupos	256,877	3	85,626	4,034	,007
	Intragrupos	11228,654	529	21,226		
	Total	11485,531	532			
ACT_CAS	Intergrupos	52,507	3	17,502	1,711	,164
	Intragrupos	5411,177	529	10,229		
	Total	5463,685	532			
ACT_L1	Intergrupos	196,748	3	65,583	4,087	,007
	Intragrupos	8488,059	529	16,045		
	Total	8684,807	532			
ACT_ING	Intergrupos	206,624	3	68,875	3,455	,016
	Intragrupos	10544,625	529	19,933		
	Total	10751,250	532			

Cuadro 4. Actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante en función del tiempo de estancia

Realizadas las correspondientes pruebas Scheffé, se obtuvieron contrastes significativos (nivel 0.05), en cuanto a la actitud hacia el catalán, en nacidos en España/Cataluña vs. menos de 3 años [$F_{3, 528} = 2.1182$ ($p= 0.018$)] y nacidos en España/Cataluña vs. 3 a 6 años [$F_{3, 528} = 2.0992$ ($p= 0.017$)]. En cuanto a la actitud hacia L1, en nacidos en España/Cataluña vs. menos de 3 años [$F_{3, 528} = 1.7537$ ($p= 0.027$)].

Estos resultados indican que las diferencias significativas son entre nacer en el país de acogida y residir menos de 3 años en el caso de la lengua materna, tiempo que se incrementa a los 6 años en el caso del catalán.

Finalmente, en los análisis de las actitudes hacia las lenguas (inter e intra grupos lingüísticos, total), según la edad de llegada, se obtuvo significatividad en todas ellas excepto hacia el castellano:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ACT_CAT	Intergrupos	227,549	2	113,774	5,356	,005
	Intragrupos	11257,982	530	21,241		
	Total	11485,531	532			
ACT_CAS	Intergrupos	16,504	2	8,252	,803	,449
	Intragrupos	5447,181	530	10,278		
	Total	5463,685	532			
ACT_L1	Intergrupos	154,597	2	77,298	4,803	,009
	Intragrupos	8530,210	530	16,095		
	Total	8684,807	532			
ACT_ING	Intergrupos	139,215	2	69,608	3,476	,032
	Intragrupos	10612,034	530	20,023		
	Total	10751,250	532			

Cuadro 5. Actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante según la edad de llegada

Realizadas las pruebas Scheffé se obtuvieron contrastes significativos (nivel 0.05), en cuanto a actitud hacia el catalán, en nacidos en España/Cataluña vs. menos de 10 años [$F_{3, 528} = 1.9435$ ($p= 0.015$)] y nacidos en España/Cataluña vs. 10 o más años [$F_{3, 528} = 1.9852$ ($p= 0.007$)]. En cuanto a la actitud hacia L1, en nacidos en España/Cataluña vs. 10 o más años [$F_{3, 528} = 1.5500$ ($p= 0.017$)] y en cuanto a la actitud hacia el inglés, en nacidos en España/Cataluña vs. 10 o más años [$F_{3, 528} = 1.5923$ ($p= 0.032$)].

Estos resultados nos indican que las diferencias significativas en las actitudes cuando existen, son entre nacer en el país de acogida y llegar con 10 o más años, salvo en el caso del catalán en el que también la hay para los que llegaron con menos de 10 años respecto a los que son nacidos.

2.3. Correlaciones entre las actitudes lingüísticas y el nivel de conocimiento en castellano y catalán para el colectivo inmigrante

Para finalizar, se realizaron las correlaciones entre las actitudes lingüísticas y el nivel de conocimiento de catalán y castellano del alumnado inmigrante:

PG1 = media de las cinco subpruebas escritas

** correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral)

N= 533 Pearson Sig. bilateral	ACTITUD CATALÁN	ACTITUD CASTELLANO	ACTITUD L1	ACTITUD INGLÉS
PG1 CAST	r= -0.45 0.299	r= 0.247 (**) 0.000	r=0.058 0.178	r=0.204 (**) 0.000
PG1 CAT	r= 0.118(**) 0.006	r= 0.192(**) 0.000	r= 0.145 (**) 0.001	r= 0.218 (**) 0.000

Cuadro 6. Correlaciones entre actitudes lingüísticas y niveles de conocimiento de catalán y castellano para el colectivo inmigrante.

Los resultados indican que hay correlación entre el nivel de conocimiento en castellano y las actitudes hacia esa lengua y el inglés, y que también las hay entre el nivel de conocimiento en catalán y las actitudes hacia todas las lenguas.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En cuanto a las actitudes hacia el catalán y el castellano se confirman los resultados obtenidos en investigaciones previas con muestras menores (Huguet y Janés, 2005; Huguet, Lapresta y Madariaga, 2008; Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Querol y Sansó, 2008), ya que la mayor valoración de la lengua y mayor homogeneidad en las actitudes hacia el catalán se da en el colectivo autóctono, y hacia el castellano en el inmigrante. El que se muestren actitudes más favorables hacia el castellano en el colectivo inmigrante, estaría presumiblemente relacionado con que más del 43% son hispanohablantes, lo cual da lugar a presiones sociales diferentes ejercidas por los ámbitos familiares a través de su CLF. De hecho los contrastes estadísticos realizados entre los que tienen o no el castellano como lengua fa-

miliar (véase Fig. 6), han resultado ser significativos para todas las actitudes lingüísticas.

También llama la atención la elevada proporción de actitudes favorables hacia el inglés del colectivo inmigrante, muy cercana a la del castellano que es la más elevada, y superior a la de actitudes favorables hacia su propia lengua y el catalán que tienen proporciones similares (véase Fig. 2). Nuevamente parece plausible pensar en una presión familiar vinculada con la social, relacionadas ambas con el estatus de cada lengua, que se manifiesta más claramente que en el caso de los autóctonos, cuya actitud hacia el catalán está mediatizada por otro tipo de razones. De hecho, los autóctonos reproducen el mismo esquema que los inmigrantes de similitud de proporciones hacia las lenguas de prestigio social (castellano e inglés) y menor hacia la lengua materna del colectivo inmigrante. Estas consideraciones explicarían también la mayor concentración o dispersión de puntuaciones mostradas en la Figura 3 según la lengua de la que se trate.

Las significativas proporciones de actitudes neutras hacia el castellano e inglés del alumnado autóctono y hacia el catalán y la lengua propia del inmigrante, hablan de dificultades de identidad propias de cada colectivo, marcando diferencias significativas al margen de que las actitudes todavía no estén suficientemente definidas.

En consecuencia, para diseñar intervenciones educativas inclusivas de carácter intercultural en estas edades, no parece haber obstáculos relevantes desde el punto de vista lingüístico, dadas las escasas proporciones de actitudes desfavorables. Es especialmente significativo, que no las haya en el alumnado autóctono hacia la lengua materna del colectivo inmigrante, e incluso que las favorables representen cerca de la mitad del colectivo, dado que juegan un papel relevante en la inclusión de sus compañeros venidos de otros países. Tampoco el inglés parece suponer ninguna interferencia, dadas las elevadas proporciones de actitudes favorables en ambos colectivos. En todo caso sería necesario considerar las diferencias significativas obtenidas en la diferenciación entre inmigrantes hispanohablantes y los que no lo son, así como entre los hablantes de lenguas de familia indoeuropea y el resto.

En cuanto al análisis de las posibles variables explicativas de las actitudes, los resultados parecen reafirmar la primacía de las actitudes lingüísticas conformadas en el ámbito familiar en relación con la CLF y la correspondiente presencia de lenguas (véase Fig. 4 en relación al catalán y castellano).

En lo que al colectivo inmigrante se refiere, las diferencias más relevantes en las actitudes lingüísticas, son entre nacer en el país de acogida y

residir menos de 6 años, por una parte y llegar con 10 años o más por otra. Los que llevan más años viviendo en el país muestran actitudes más positivas hacia el catalán, llegando a no diferenciarse con los nacidos en Cataluña si son más de 6 años, mientras que, en el caso de las actitudes hacia su lengua materna se necesitan 3 años de residencia para que desaparezcan tales diferencias. Parece que no se dan ni para el castellano ni para el inglés, probablemente por ser lenguas de mayor prestigio social para los inmigrantes. En cuanto a la edad de llegada, excepto para el castellano, hay diferencias de actitud entre los nacidos en el país de acogida y los que llegaron con más de 10 años, mientras que en el caso del catalán también las hay con los que llegaron con menos de 10 años, resultado que es novedoso respecto de estudios anteriores (Huguet y Janés, 2005) y de difícil interpretación salvo que hagamos intervenir variables relacionadas con la presión social (Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2009).

También comprobamos que hay correlación entre actitud lingüística y competencia en la lengua correspondiente, tanto en el caso del castellano como del catalán. Resulta interesante ver que el conocimiento en catalán correlaciona con las actitudes hacia todas las lenguas, cosa que no sucede con el conocimiento en castellano que no correlaciona, ni con la actitud hacia el catalán, ni hacia la lengua materna del inmigrante. Nuevamente podría interpretarse como muestra de la presión social asociada con el prestigio social del castellano, que solo es comparable al del inglés.

Para finalizar, en base a los resultados obtenidos podríamos hacer unas consideraciones generales. En primer lugar, los relativos a las actitudes lingüísticas, nos animan a plantear intervenciones en el sistema educativo cuyos objetivos principales sean, propiciar una sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural y aprender a gestionar estas situaciones logrando una vivencia de la importancia de sentirse incluidos, especialmente el colectivo inmigrante. Consideramos que este tipo de propuestas son una responsabilidad de la sociedad de acogida en general, y del sistema educativo en particular. Ahora bien, al diseñar prácticas educativas de estas características, debemos tener en cuenta que la lengua es un instrumento que posibilita la interacción social pero no garantiza la inclusión, por lo que dichas prácticas pueden remarcar las diferencias existentes entre colectivos como una consecuencia natural de la diversidad, si no se tienen en cuenta los condicionantes sociales (Lapresta, 2006).

Por otra parte, nos sugieren que el material y actividades a elaborar, deberían incluir un reconocimiento de la lengua y cultura de los participantes, centrandó sus esfuerzos en las actitudes neutras manifestadas por el conjunto del alumnado. La elevada proporción de éstas abre una esperanza respecto de la limitada presión social que puede ejercer la intervención

educativa en esta fase de consolidación de las actitudes en cuanto a la orientación en el contexto social, especialmente en lo referente a la imagen social de las lenguas y sus correspondientes hablantes. Se trataría de potenciar actitudes positivas hacia la lengua de la escuela, basándonos en una buena consideración de la lengua y cultura de los recién llegados.

Además, los resultados de este estudio nos hacen pensar en la necesidad de que en investigaciones futuras vayamos desterrando categorizaciones tan heterogéneas como la de inmigrante, para avanzar hacia otras que tengan sentido en función del tipo de «presión social» ejercida a través del ámbito familiar, social y/o escolar; por ejemplo, la diferenciación encontrada en función de la CLF de lengua castellana. Para identificar esas presiones, el estudio en profundidad de las posibles variables explicativas de las actitudes lingüísticas parece valioso, ya que nos puede dar pistas acerca de los condicionamientos en la valoración que los escolares hacen de las lenguas, al existir una influencia de la presión del contexto social en la caracterización de dichas actitudes. También convendría utilizar en futuras investigaciones, procedimientos complementarios de evaluación de las actitudes para tratar de superar las limitaciones de los cuestionarios escritos, tales como entrevistas o cuestionarios desarrollados empíricamente mediante entrevistas previas.

Por último, debemos recordar que la forma de construir la identidad colectiva que se genera paralelamente, dará lugar a dinámicas de inclusión y exclusión. Aunque esta temática desborda los límites de este trabajo, indicaremos que esa nueva identidad colectiva deber ser un proyecto en el que todos se sientan incluidos, lo cual requiere una revisión de las clásicas diferencias entre nacionales e inmigrantes, teniendo en cuenta los elementos de la estructura social, los procesos psicológicos y las interacciones de la vida cotidiana que intervienen (Lapresta, 2006; Madariaga y Goñi, 2009).

NOTAS

El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto n^º EDÚ2009-08669EDUC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits and actions: dispositional prediction of behavior in Personality and Social Psychology, en Berkowitz, L. (ed.) *Advances in experimental Social Psychology*. San Diego: Academic, 1-63 (vol. 20).
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bel, A.; Serra, J. M. y Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Besalú, X. (coor.) (2007). *Educar en societats pluriculturals*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- Clément, R. y Gardner, R. C. (2001). Second language mastery, en Robinson, W.P. y Giles, H. (eds.), *The new handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 489-504.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.
- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, en California State Department of Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State University, 3-50.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Czico, G. A.; Lambert, W.E. y Guther, R. (1979). French immersion programs and students social attitudes: A multidimensional investigation. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 13-28.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour; an introduction to Theory and research*. Reading, M. A.: Addison-Nesley.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. y Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition, en Giles, H. y Robinson, W. P. (eds.) *Handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 495-517.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second lan-*

- guage learning*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Huguet Canalís, Á. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social*, 20 (2), 175-191.
- Huguet Canalís, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- Huguet, Á. y González Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet Canalís, Á. y Janés Carulla, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17 (4), 309-321.
- Huguet Canalís, Á. y Llorca Giménez, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (4), 267-282.
- Huguet, Á. y Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos de educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Huguet Canalís, Á.; Lapresta Rey, C. y Madariaga Orbea, J. M. (2008). A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, 5 (4), 275-293.
- Huguet Canalís, Á.; Navarro Sierra, J. L. y Janés Carulla, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.
- Huguet Canalís, Á.; Chireac, S. M.; Janés Carulla, J.; Lapresta Rey, C.; Navarro Sierra, J. L.; Querol Coronado, M. y Sansó Galiay, C. (2008). La educación bilingüe. ¿Una respuesta al Aragón trilingüe?. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (2), 13-31.
- Huguet Canalís, Á.; Navarro Sierra, J. L.; Chireac, S.M. y Sansó Galiay, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (3), 219-229.
- Janés, J. (2006). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Un anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i sociofamiliar*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Kasinitz, P.; Mollenkopf, J.; Waters, M. y Holdaway, J. (2008). *Inheriting the city. The Children of immigrants come of age*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education, en Aboud, F. y Meade, R. D. (eds.) *Cultural factors in learning and education*. Bellingham: Western Washington State College, 91-122.
- Lapresta Rey, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (2), 185-200.
- Lapresta Rey, C.; Huguet Canalís, Á. y Suils Subirá, J. (2004). Un modelo de

- educación trilingüe. El sistema educativo del Valle de Arán. Descripción, actitudes y perspectivas. *Revista de Educación*, 333, 427-440.
- Lapresta Rey, C.; Huguet Canalís, Á. y Janés Carulla, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Editorial Milenio.
- Madariaga Orbea, J. M. (1994). Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje & Educación* 24, 119-127.
- Madariaga, J. M. (2003). El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe, en Gonzalez Riaño, X. A. (coord.) *Nueves llendes na enseñanza d una llingua minoritaria*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana, 95-136.
- Madariaga Orbea, J. M. y Goñi Grandmontagne, A. (2009). El desarrollo psicossocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 95-118.
- Madariaga Orbea, J. M.; Molero Otero, B. y Huguet Canalís, Á. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10 (2), 12-19.
- Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del catalá i competència comunicativa en alumnes d origen marroquí a l ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Orbell, S.; Hodgkins, S. y Sheeran, P. (1997). Implementations intentions and the Theory of Planned Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23: 9, 945-954.
- Páez, D.; Sanjuán, C.; Romo, I. y Vergara, A. (1991). *SIDA: Imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos.
- Ramirez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Rodriguez Izquierdo, Rosa M^a (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13 (1), 101-123.
- Rojo Robas, V.; Madariaga Orbea, J. M. y Huguet Canalís, Á. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22 (1), 85-97
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life stages and generationals cohorts: Decomposing immigrants First and Second generations in the United States. *International Migration Review*, 38 (3), 1160-1205.
- Sachdev, I. y Bourhis, R. Y. (2001). Multilingual communication, en Robinson, W.P. y H. Giles, H. (eds.) *The new handbook of language and Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 407-428.

- SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Sharp, D.; Thomas, B.; Price, E.; Francis, G. y Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- Suarez-Orozco, M. (2007). Education, en Waters, M.C. y Ueda, R. (eds.) *The New Americans. A guide to Immigration since 1965*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 243-257.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the social Group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell. Trd. Castellana. Redescubrir el grupo social. Madrid: Morata, 1989.
- Vila Mendiburu, I. (1993). Psicología y enseñanza de la Lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.

PALABRAS CLAVE

Actitudes - Contexto social - Diversidad (cultural) - Educación inclusiva

KEY WORDS

Attitudes - Diversity (cultural) - Inclusive education - Social context

PERFIL ACADEMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

José M^a Madariaga, Doctor en Psicología por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de dicha Universidad. Miembro de los grupos de investigación consolidados JPlurilingüismo y EducaciónP y yPsikorP. Su actividad investigadora ha girado en torno al bilingüismo, enseñanza bilingüe, sociolingüística y psicología social, especialmente en motivación, actitudes y autoconcepto, últimamente centrada en escolares inmigrantes, cuyos resultados se han plasmado en revistas de reconocido prestigio.

Ángel Huguet, Doctor en Psicología por la Universidad de Lleida y en Pedagogía por la Universidad de Oviedo, Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Lleida. Responsable del grupo de investigación consolidado gPlurilingüismo y EducaciónP. Los resultados de los numerosos proyectos de investigación que ha dirigido sobre bilingüismo y plurilingüismo, enseñanza bilingüe, aprendizaje de segundas lenguas, psicolingüística y sociolingüística, se han plasmado en revistas de reconocido prestigio.

Cecilio Lapresta, Doctor en Sociología por la Universidad de Lleida, Profesor Agregado de Sociología en dicha Universidad. Miembro del grupo de investigación consolidado MPlurilingüismo y EducaciónP. Sus líneas de investigación se han focalizado en el estudio de la construcción de la identidad y el papel que la lengua juega en este proceso, centrándose en los escolares inmigrantes. Ha publicado diversos artículos sobre esta temática en prestigiosas revistas especializadas.

Direcciones de los autores: José M^a Madariaga
Escuela U. Magisterio de Bilbao
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Barrio Sarriena s/n

48940-Leioa (Bizkaia)
E-mail: josetxu.madariaga@ehu.es

Ángel Huguet
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida
Departamento de Pedagogía i Psicología
Avinguda Estudi General, 4
25001-Lleida
E-mail: ahuguet@uoc.edu

Cecilio Lapresta
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida
Departamento de Geografía y Sociología
Avinguda Estudi General, 4
25001 Leida
E-mail: clapresta@geosoc.udl.cat

Fecha Recepción del Artículo: 09. Septiembre. 2011

Fecha Revisión del Artículo: 22. Diciembre. 2011

Fecha Aceptación del Artículo: 16. Marzo. 2012

Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

