

## Book review

### **Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe.**

Amaia Ibarraran, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra.  
(2007). Bilbao: LETE argitaletxea, 242pp., ISBN 978-84-611-4249-1

*Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe* trata del aprendizaje de lenguas por parte de alumnos inmigrantes en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. Los autores examinan los usos, las competencias lingüísticas y las actitudes de esta población hacia las lenguas obligatorias dentro del sistema escolar vasco –el castellano, el euskera y el inglés– como así también hacia las lenguas propias de los alumnos no hispanohablantes. Las respuestas del alumnado inmigrante en cada uno de estos ámbitos son comparadas con las del alumnado autóctono. La segunda parte del estudio empírico da cuenta de una encuesta llevada a cabo entre docentes de los centros educativos en cuestión, cuyo objetivo era recoger las reflexiones y las eventuales propuestas del profesorado a cargo de la enseñanza de lenguas en contextos marcados por la fuerte presencia de alumnos inmigrantes.

Ibarraran, Lasagabaster y Sierra describen una situación sociolingüística y educativa de por sí compleja, habida cuenta del bilingüismo que caracteriza a la sociedad vasca y de la existencia de diferentes modelos educativos que le asignan un papel más o menos importante a la lengua minoritaria. Esta configuración lingüística compleja lo es aún más como consecuencia de la diversidad que trae aparejada la inmigración que conoce actualmente el País Vasco. Se trata entonces de una problemática local pero que interesará a quienes estén implicados, de un modo u otro, en la enseñanza de lenguas en contextos similares, en Europa o en otros sitios (en este sentido, no sorprenden las referencias a estudios realizados en Gales, Bélgica o Canadá a propósito de comunidades multilingües, de políticas lingüísticas, de actitudes hacia las lenguas en distintos ámbitos – familiar, escolar, social).

El primer capítulo traza un panorama de la inmigración como un fenómeno global y de gran alcance, cuyo impacto afecta a todas las esferas de la vida económica, política y social, particularmente en los estados europeos que son receptores de importantes flujos migratorios. La Comunidad Autónoma Vasca no es excepción, y al igual que en otros países y regiones, la llegada masiva de inmigrantes plantea el problema de la adecuación de las estructuras existentes para satisfacer las demandas que supone su integración. El ámbito educativo es uno de los terrenos en los que las nuevas configuraciones sociales, culturales y lingüísticas que resultan de la inmigración más se hacen sentir, como lo demuestran las estadísticas que reflejan claramente el incremento de la población inmigrante en edad escolar. La escuela ha de hacer frente al doble desafío de promover la interculturalidad y la diversidad lingüística, al mismo tiempo que debe asegurarse de que los alumnos recién llegados aprendan la lengua de instrucción, so pena de comprometer sus posibilidades de

progreso escolar a corto plazo y, a más largo plazo, de reconocimiento social y laboral.

A modo de introducción a la problemática específica de la Comunidad Autónoma Vasca, este primer capítulo recoge datos estadísticos y propone un inventario de estudios previos que confirman la creciente heterogeneidad lingüística y cultural del alumnado y hablan de la difícil adaptación de las instituciones educativas a esta nueva realidad. El lector encontrará además una presentación detallada del sistema educativo vasco con sus tres modelos de escolarización: el modelo A, en el que las clases se imparten en castellano y el euskera es una asignatura más dentro del currículo, el modelo B, que utiliza tanto el castellano como el euskera como lenguas de instrucción, y el modelo D, en el que el euskera es la lengua vehicular y el castellano se imparte como asignatura. En los tres modelos, el inglés es una asignatura obligatoria que se comienza a estudiar a una edad temprana, en general a partir de los 4 años, por lo que se puede hablar de escolarización trilingüe. Es interesante señalar aquí que el modelo D es mayoritario en todos los niveles del sistema escolar preuniversitario puesto que atrae al 52,2% del alumnado. Sin embargo, los autores observan que la preponderancia del modelo D disminuye a medida que se avanza en la escala educativa, y que existen variaciones importantes entre las distintas provincias de la Comunidad, que reflejan la composición sociolingüística de cada una de ellas.

El segundo capítulo presenta la encuesta realizada entre 125 alumnos repartidos en tres centros de educación secundaria de Vitoria-Gasteiz, capital de la provincia de Álava. Aproximadamente 60% de los alumnos pueden ser considerados como inmigrantes o alóctonos. Al momento del estudio, la mayoría llevaba menos de cuatro años viviendo en el Estado español. La presencia de 15 lenguas en la muestra es indicadora de una gran diversidad lingüística, aunque el español sea la lengua dominante dado que la mayoría de los alumnos extranjeros provienen de Sudamérica. Más allá del multilingüismo ya señalado, las poblaciones autóctona y alóctona presentan una situación socioeconómica similar (por ejemplo, tres cuartas partes de los alumnos pertenecen a la clase baja), por lo que se puede hablar de grupos relativamente homogéneos, sin grandes diferencias contextuales. Tratándose del contexto, dos datos parecen particularmente significativos: en primer lugar, cabe señalar que Vitoria-Gasteiz es la capital vasca con mayor porcentaje de extranjeros; en segundo lugar, el modelo A es el modelo más extendido, y la mayoría del alumnado inmigrante (que representa 4,2% del total del alumnado preuniversitario) se encuentra inmatriculado en este modelo.

La metodología adoptada para este estudio es de tipo cuantitativo y el instrumento utilizado es un cuestionario escrito, diseñado para identificar los usos, las competencias y las actitudes del alumnado autóctono y alóctono hacia las lenguas del currículo y hacia las lenguas propias de los alumnos alóctonos pero sin presencia oficial en la escuela. En este sentido, el estudio no se escapa de las dificultades metodológicas bien conocidas de trabajar con información proporcionada por los propios

alumnos, principalmente cuando se les pide que evalúen sus competencias lingüísticas. La fiabilidad de los datos así obtenidos se ve aún más comprometida cuando no se cuenta con una evaluación externa que permita contrastarlos. Esto lo reconocen los autores cuando insisten sobre el “valor predictor” de sus datos y, de todos modos, se puede considerar que la *percepción* por parte de los alumnos de sus competencias lingüísticas es en sí misma un dato significativo.

Los autores proceden a un análisis detallado de los diferentes puntos del estudio. Entre los resultados sobresale el alto grado de competencias en castellano del alumnado y la gran importancia concedida a esta lengua, que son inversamente proporcionales a las competencias en euskera y a su importancia tal como la perciben los alumnos. Estos datos han de ser interpretados dentro del marco del modelo A en el que se encuentran escolarizados los alumnos y teniendo en cuenta la situación diglósica que caracteriza a la capital alabesa. En cuanto al inglés, la tercera lengua oficial en el currículo, los alumnos autóctonos declaran tener un mejor nivel, posiblemente debido a que comienzan a aprender esta lengua a una edad más temprana que los alumnos inmigrantes en sus países de origen. Sin embargo, estos últimos conceden mayor importancia al inglés pese a que no lo hablan tan bien. En el terreno de las actitudes, podemos destacar las actitudes positivas hacia las lenguas familiares de los alumnos (tales como el árabe, el chino, el portugués o el rumano), y actitudes globalmente desfavorables hacia el euskera, que van de un rechazo frontal a comentarios negativos basados en su dificultad o en su escasa utilidad fuera del País Vasco.

El tercer capítulo representa un intento de contrastar y completar las respuestas del alumnado con datos proporcionados por los docentes a cargo de su formación. Así, 9 profesores son interrogados, a través de dos debates con un guión preestablecido, sobre las competencias de los alumnos inmigrantes, sus actitudes hacia las tres lenguas del currículo y su rendimiento escolar en general, sobre su propia experiencia con estos alumnos, el impacto de su presencia en las aulas y los problemas eventuales que ésta pueda plantear, sobre la relación con sus familias, etc. También se analizan cuestiones vinculadas con el marco institucional, particularmente con la implicación de las instancias administrativas ante los rápidos cambios a los que debe hacer frente la profesión.

El profesorado reconoce experimentar dificultades para adaptarse a las características cambiantes de la población escolar, sobre todo teniendo en cuenta que el apoyo institucional es escaso, a veces inexistente. Los docentes insisten sobre la necesidad de una formación específica y denuncian de modo unánime la carencia de recursos humanos y materiales para hacer frente a las demandas del alumnado inmigrante. A la cuestión del tratamiento que reciben las lenguas obligatorias del currículo, los docentes responden que no existe un proyecto lingüístico como tal dentro de cada centro, y que la coordinación entre los profesores de las distintas lenguas se hace de forma voluntaria y es por consiguiente aleatoria. La prioridad no deja de ser mejorar las competencias en

castellano de los alumnos inmigrantes que no lo hablan o que lo hablan con dificultad. En este contexto, las acciones de promoción de la diversidad lingüística y cultural son pocas y resultan de iniciativas individuales y no de una política coordinada por el centro educativo. Incluso para aquellos alumnos sin grandes dificultades para comunicar en español, los resultados escolares pueden verse afectados por su incapacidad para comprender y expresarse en el registro académico. Así, el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes estaría condicionado por dos elementos determinantes, el nivel de escolarización con el que llegan y el nivel de competencias lingüísticas en castellano. Se debe tener en cuenta asimismo la variante sociocultural, por ejemplo, la implicación de los padres, su percepción del papel de la escolarización para la promoción personal y social de sus hijos, etc. Vemos entonces que los factores lingüísticos, socioculturales y económicos interactúan y que la ecuación final dista de ser simple. Merece la pena señalar que los profesores indagados no observan conflictos ni actitudes negativas por parte del alumnado autóctono hacia sus compañeros inmigrantes, y que, según ellos, la implicación de la familia y el apoyo extraescolar son más importantes que la procedencia del alumno.

El cuarto y último capítulo propone una síntesis y una lectura crítica de los resultados presentados en los dos capítulos anteriores, y culmina con una serie de recomendaciones destinadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la Comunidad Autónoma Vasca. Ibararán, Lasagabaster y Sierra hacen una clara defensa del multilingüismo y en particular del euskera, y exponen la necesidad de “normalizar” la inmigración, de evaluarla positivamente. Entre las medidas preconizadas se encuentra impulsar la integración de los alumnos provenientes del extranjero en los programas bilingües o de enseñanza en euskera (modelos B y D respectivamente dentro del sistema educativo vasco). En una fuerte crítica al modelo A, los autores observan que la supremacía del castellano dentro de este modelo, en el que están matriculados la mayoría de los alumnos inmigrantes, no permite un aprendizaje adecuado del euskera, lo cual representa para estos últimos una oportunidad perdida y una desventaja para su desarrollo profesional futuro, en contextos laborales tan significativos como la administración o el ámbito educativo. En este sentido, se recomienda integrar al alumnado inmigrante a todos los centros de la ciudad para evitar su concentración en guetos, y se llama a la escuela privada a asumir sus responsabilidades en cuanto a la acogida de alumnos inmigrantes en sus aulas. La clave, tanto en el sistema público como en el privado, parece ser la adopción de una actitud proactiva que fomente una diversidad real, sin descuidar aspectos tan importantes como la formación del profesorado y la elaboración de documentos destinados a orientar a los centros sobre la puesta en marcha de programas de acogida. Por último, cabe mencionar la recomendación, de rigor en gran número de textos de referencia en Europa pero de difícil implementación, de poner en práctica una didáctica integrada de las lenguas que permita crear una sinergia en su aprendizaje.

A modo de conclusión y si hubiera que formular una apreciación general de este libro, se podría decir que los autores logran reflejar el delicado equilibrio entre la necesaria apertura de la institución escolar ante la llegada de niños y adolescentes inmigrantes y la capacidad del cuerpo docente y de las estructuras existentes para satisfacer las necesidades específicas de esta población. El testimonio de una profesora respecto a las ventajas y los inconvenientes asociados con la presencia de alumnos inmigrantes, “lo que más, la diversidad; lo que menos, la diversidad” (p. 179), es revelador de la ambigüedad y de las tensiones que genera el fenómeno de la inmigración. En lo que se refiere a los usos y a las actitudes de los estudiantes hacia sus lenguas, nada es casual y sería interesante abundar en cuestiones relacionadas con su construcción identitaria como alumnos y adolescentes nacidos en una comunidad bilingüe (en el caso del alumnado autóctono) o llegados a ella con un bagaje lingüístico y cultural ya bien arraigado (en el caso del alumnado alóctono).

**Mariana Bono** is a Lecturer in Spanish at the École Polytechnique in France. She holds a PhD in Applied Linguistics (*Didactique des Langues et des Cultures*) from Sorbonne University. She is Research Fellow at the DILTEC Research Group (Sorbonne) and Honorary Research Fellow at Birkbeck, University of London. Her research is in the field of L3 learning and multilingualism. Key issues include crosslinguistic interplay and its impact on third language acquisition, metalinguistic awareness and learners' representations.

**Mariana Bono\***

*Université Sorbonne Nouvelle Paris 3*

\*marianabono@gmail.com