

El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación

JOSEP M. SERRA*

Universidad de Girona



Resumen

Los programas de inmersión lingüística han constituido y constituyen dentro del Sistema Educativo catalán la principal forma para que el alumnado de lengua familiar no-catalana aprenda una nueva lengua, el catalán, sin que, en su proceso de aprendizaje, vea mermado ni el desarrollo de su propia lengua ni su rendimiento académico. El éxito de la inmersión lingüística en las décadas anteriores ha sido frecuentemente utilizado como uno de los argumentos orientativos para justificar la política lingüística que se sigue en la escolarización de la infancia extranjera. Sin embargo, los resultados obtenidos por investigaciones recientes parece que no avalan empíricamente dicho argumento. Este artículo analiza dichos resultados y expone, a partir del Plan para la Lengua y Cohesión Social puesto en marcha por el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, cuáles son los retos que se presentan a su Sistema Educativo dentro del nuevo marco que supone el aumento de la diversidad cultural y lingüística en la actual sociedad catalana.

Palabras clave: Bilingüismo, plurilingüismo, inmigración, adquisición de segundas lenguas, escuela, atención a la diversidad, integración, aulas de acogida.

Language and Social Cohesion Plan in Catalonia: Initial research data

Abstract

Linguistic immersion programmes within the Catalan educational system are and have been the main method used to teach students, whose home language is not Catalan, the new language. This type of programme fosters language learning at the same time that it does not hinder the development of students' mother tongue and academic achievement. The success of linguistic immersion in previous decades has frequently been used as argument to justify the language policies that are followed in foreign children's schooling. However, the results from recent research studies do not seem to support this argument. The paper thus reviews these results, taking as reference the Language and Social Cohesion Plan set up by the Department of Education of the Catalan autonomous government, and discusses the challenges that the regional educational system needs to meet within the new framework of increased cultural and linguistic diversity in the Catalan society.

Keywords: Bilingualism, plurilingualism, immigration, second language learning, school, attention to diversity, integration, reception classes.

Agradecimientos: El trabajo ha sido posible gracias a una ayuda de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (nº referencia SEJ2005-08944-CO2-01/EDUC).

Correspondencia con el autor: Universitat de Girona - Departament de Psicologia C/ Creu, 2 17071 Girona. E-mail: josepm.serra@udg.es

Original recibido: Mayo, 2006. *Aceptado:* Junio, 2006.

Introducción

No cabe duda que la educación escolar en Cataluña ha tenido un papel importante en los últimos 30 años en relación al destacable proceso de normalización lingüística que ha experimentado la lengua catalana tanto en lo que se refiere a su conocimiento como a su uso. Así, en los años 80 del siglo anterior, se inició un importante movimiento que tenía como objetivo garantizar que, independientemente de la lengua familiar, el alumnado de Cataluña conociera al finalizar la enseñanza obligatoria la lengua catalana y la lengua castellana. Este hecho significó la organización bilingüe del sistema educativo y se optó por dos grandes modelos que perseguían los mismos objetivos lingüísticos para el conjunto de la población escolar, aunque mediante vías diferentes. De una parte, programas de mantenimiento de la lengua familiar para el alumnado de lengua familiar catalana y programas de inmersión lingüística para el alumnado de lengua familiar castellana. Cabe decir que ello fue posible gracias a la existencia de un consenso político básico entre la ciudadanía sobre la importancia del conocimiento de ambas lenguas y sobre el hecho de que la lengua socialmente débil, la lengua catalana, debía tener la consideración de lengua fuerte en la educación escolar (Vila, 2005).

Los programas de inmersión lingüística han constituido y constituyen dentro del sistema educativo catalán la principal forma para que el alumnado de lengua familiar no-catalana aprenda una nueva lengua, el catalán, sin que, en su proceso de aprendizaje, vea mermado ni el desarrollo de su propia lengua ni su rendimiento académico. El éxito de la inmersión lingüística en las décadas anteriores ha sido notable y así lo avalan numerosos estudios realizados. Los resultados más destacables de dichos estudios los podemos resumir en los siguientes puntos:

1. Las investigaciones realizadas a lo largo de los años 80 y 90 (Arnau, Bel, Serra y Vila., 1994; Bel, Serra y Vila., 1991, 1993 y 1994; Vila, 1995) sobre el conocimiento de la lengua catalana y castellana del alumnado de Cataluña revelan que, en relación al catalán escrito, los factores que se muestran más significativos en la explicación de las diferencias de rendimiento son el nivel socioprofesional de la familia y el nivel de presencia en el curriculum de catalán en la escuela. En relación al conocimiento escrito del castellano el nivel socioprofesional de la familia es el único factor que se muestra significativo.

2. En relación al conocimiento oral de la lengua catalana y castellana los estudios antes señalados revelan que entre los factores controlados no existe ninguno que se muestre significativo en la explicación de la competencia oral en castellano. Por el contrario, la condición lingüística familiar (haber nacido en el seno de una familia catalanoparlante) sí se muestra significativa en la explicación de la competencia oral del catalán. Conviene destacar aquí que, a diferencia del conocimiento escrito de catalán donde el número de horas de instrucción en lengua catalana a lo largo de la escolaridad se mostraba determinante en la explicación de sus resultados, en lo que hace referencia al conocimiento oral de lengua catalana, dicho factor no se muestra significativo en la explicación de las diferencias. En otras palabras, el trabajo escolar en catalán tiene un impacto en la competencia escrita del catalán y no parece ocurrir lo mismo con la competencia oral del catalán que depende, en mayor medida, de un factor lingüístico ajeno a la escuela: la condición lingüística familiar de los alumnos.

3. Existen también numerosos trabajos que han intentado evaluar hasta qué punto el conocimiento de catalán al que llegan los alumnos castellanoparlantes en los programas de inmersión en Cataluña es suficiente para que se manejen sin problemas en las actividades de enseñanza y aprendizaje con las que se enfrentan diariamente en la escuela. La mayor parte de dichas investigaciones inciden en

aspectos parciales de la competencia comunicativa (comprensión lectora, expresión oral, etcétera) y concluyen que las destrezas lingüísticas desarrolladas por los alumnos de la muestra se muestran relevantes para resolver las tareas que se les plantean en el aula (Arnau y Serra, 1992; Boixaderas, Canal y Fernández, 1991; Ribes, 1993). Vila (1995), en una revisión de las diferentes evaluaciones realizadas hasta el momento sobre los programas de inmersión en Cataluña concluye que el alumnado castellanoparlante posee un conocimiento significativamente superior de catalán que sus pares castellanoparlantes escolarizados en su lengua propia. Igualmente señala que dichos alumnos no difieren significativamente entre ellos en relación al conocimiento del castellano. Resultados similares son encontrados Serra (1997) en una muestra de alumnos castellanoparlantes de cuarto de Educación Primaria pertenecientes a familias de extracción social baja.

4. Las investigaciones realizadas sobre el conocimiento de la lengua castellana de los alumnos de inmersión muestran que no existen diferencias significativas cuando se los compara con el conocimiento de castellano que poseen sus homólogos que no asisten a dichos programas y que han realizado la escolarización en su lengua materna (Arnau *et al.*, 1994; Bel *et al.*, 1991, 1993 y 1994; Boixaderas *et al.*, 1992; Serra y Vila, 1996).

5. Son también significativos los resultados que aporta el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 2000). En dicho estudio, realizado durante el año 1999, evalúa los diferentes conocimientos que tiene el alumnado de 12 años en el Estado español. Los resultados obtenidos en lengua castellana por la muestra de alumnos de Cataluña son similares a los obtenidos por sus compañeros del resto del Estado (64,71% de aciertos respecto al 65,00%). En otras palabras, la incorporación de la lengua catalana como la lengua vehicular de la enseñanza, ya sea a partir de programas de mantenimiento de la lengua familiar ya sea a partir de programas de inmersión, no implica un conocimiento inferior de la lengua castellana.

6. A pesar de que existen pocas investigaciones que hayan evaluado durante la década de los 80 y los 90 el rendimiento académico por parte de alumnos que seguían programas de inmersión, en general, buena parte de éstos muestra que los alumnos escolarizados en dichos programas manifiestan un dominio inferior de cálculo matemático al finalizar el primer ciclo de la Educación Primaria (Boixaderas *et al.*, 1991; Ribes, 1993). Serra y Vila (1996) evalúan el conocimiento de matemáticas en una muestra de cuarto grado de Educación Primaria de alumnos pertenecientes a familias de nivel sociocultural bajo. Sus resultados, a diferencia de los estudios anteriores, afirman que no sólo dichos escolares no presentan ningún déficit por lo que se refiere a su conocimiento matemático cuando se les compara con una muestra de alumnos que han sido escolarizados en castellano, sino que su rendimiento es significativamente más alto. En cualquier caso, las evaluaciones realizadas muestran pocas diferencias en relación al rendimiento académico del alumnado de inmersión cuando se le compara con sus pares escolarizados en lengua castellana.

7. Bel (1991) evalúa el conocimiento de lengua catalana en tres muestras diferentes de población escolarizados en el segundo curso del ciclo inicial de Educación Primaria: una representativa del conjunto de alumnos escolarizados en este ciclo en Cataluña (muestra A), otra representativa de los alumnos de lengua familiar catalana escolarizados en catalán (muestra B) y una tercera representativa del conjunto de alumnos que seguían programas de inmersión (muestra C). Los resultados de esta investigación mostraban que el alumno medio de inmersión accede a un buen conocimiento de lengua catalana, significativamente superior al del alumno medio de Cataluña, pero significativamente inferior también al nivel medio que obtienen sus homólogos catalanoparlantes escolarizados

en catalán. Es decir, a pesar de que los alumnos castellanoparlantes que siguen un programa de inmersión obtenían unos buenos resultados, su competencia en catalán se situaba aun lejos de la que poseían sus compañeros catalanoparlantes. Resultados similares son también encontrados por Arnau y Serra (1992) y por Guasch, Clariana, Luna, Milian y Ribas, (1992) con alumnos de estas mismas características en relación a diversos aspectos de la competencia oral y escrita del catalán en diferentes niveles de escolarización de Educación Primaria.

Como podemos ver, los programas de inmersión lingüística han aportado un conjunto exitoso de experiencias pedagógicas. Sin embargo, en los últimos años el fenómeno de la globalización y la irrupción de la sociedad de la información y la comunicación están comportando cambios muy profundos en las relaciones sociales. Este fenómeno ha supuesto que, a lo largo de la última década en Cataluña, la heterogeneidad identitaria, lingüística, cultural y étnica haya crecido de manera notable. Así, desde el inicio de los años 90 del siglo pasado, Cataluña, al igual que otras zonas del territorio español, recibe una importante inmigración procedente de todas las áreas del planeta lo cual significa que, en la actualidad, cerca de un 11% del alumnado del sistema educativo sea extranjero o que, durante el curso 2004-2005, el 60% de las nuevas incorporaciones al sistema educativo proceda de familias extranjeras. La realidad descrita, aunque no se manifiesta de forma uniforme ni homogénea a lo largo del territorio, comporta que haya escuelas que apenas tengan alumnado extranjero mientras otras tengan más de un 80%. En estos centros pueden llegar a hablarse de 10 a 20 lenguas diferentes y en cada aula pueden estar presentes de 4 a 7 lenguas distintas.

El éxito de la inmersión lingüística en las décadas anteriores ha sido frecuentemente utilizado como uno de los argumentos orientativos para justificar la política lingüística que se sigue en la escolarización de la infancia extranjera. Así, ha parecido pertinente defender que aquello que ha tenido éxito con el alumnado de lengua castellana lo puede tener también con el alumnado que tiene como lengua propia una lengua o más distintas de las lenguas de la escuela. Dicho argumento ha ido acompañado también en numerosas ocasiones de otras afirmaciones que no cuentan con apoyo empírico. De esta forma, se afirma también que aquellos alumnos pertenecientes a familias extranjeras nacidos ya en el territorio de acogida y escolarizados desde un principio en nuestros centros educativos no presentan ningún problema en su aprendizaje lingüístico y su desarrollo académico, dejando de esta manera el problema circunscrito únicamente al de la escolarización de aquel alumnado que se incorporan tardíamente a nuestro sistema educativo.

Como hemos dicho, Cataluña organizó su sistema educativo de forma bilingüe a finales de los años 80 con el objetivo de responder a la diversidad lingüística en origen del alumnado. Así, independientemente de que el alumnado tuviera el castellano o el catalán como lengua familiar, el objetivo era que al finalizar la enseñanza obligatoria tuviera un buen conocimiento tanto de lengua catalana como de lengua castellana. Sin embargo, en la actualidad, dicha organización, así como sus presupuestos teóricos, ya no es útil dada la enorme diversidad lingüística en origen del alumnado de Cataluña.

Aunque en los últimos años, como consecuencia de la preocupación que ha generado el impacto en las aulas la escolarización de alumnado extranjero, se están desarrollando numerosas investigaciones, hoy en día aun contamos con pocos trabajos en nuestro país que traten las relaciones entre el conocimiento de la lengua de la escuela, de la propia lengua y el rendimiento escolar. No obstante, los trabajos existentes sobre la relación entre inmigración y éxito escolar son claros en sus conclusiones y, en este sentido, poco prometedores. La mayoría de estudios (Areny y Vial, 2005; Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Maruny y Molina,

2000; Serra, 1997; Siguan, 1998; Vila, Siqués, Serrat, Serra y Monreal, 2004) muestran claramente que los resultados académicos de los niños y niñas extranjeros en Cataluña dejan mucho que desear y que, en cualquier caso, son bastante más bajos que los resultados que obtienen sus pares autóctonos. Una de las explicaciones de esta realidad se corresponde con la falta de habilidades lingüísticas respecto a la lengua que emplea la escuela en las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este sentido cabría la posibilidad de plantear como hipótesis que buena parte de la explicación de dichos resultados radicara en el hecho de que, por su situación y realidad sociolingüística, el sistema educativo catalán entraña dificultades añadidas para gran parte de los escolares extranjeros. Sin embargo, hoy en día contamos con suficiente evidencia empírica de que resultados muy parecidos se están produciendo en otras zonas y territorios de España (Montes, 2002; Navarro, 2003, Navarro y Huguet, 2005) así como en Europa, Canadá y EUA (Cummins, 1981, 2002; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Hambye y Lucchini, 2005; Shohamy, 1999; Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988; Thomas y Collier, 1997).

Hasta hace muy poco la enseñanza bilingüe se ha venido preocupado principalmente de organizar la educación para promover conocimiento de una segunda lengua desde la escuela a grupos homogéneos lingüísticamente. Éste es el caso de gran parte de los programas de inmersión al catalán realizados en Cataluña. Sin embargo, la situación de muchas de las aulas descrita anteriormente dista mucho de ser homogénea y parece ser que, dicha tendencia irá en aumento en los próximos años. Por eso, es como mínimo discutible realizar una transposición mecánica de algunos de los presupuestos de la educación bilingüe a la comprensión y la organización lingüística de nuestra realidad educativa. En otras palabras, con ello queremos significar que, a tenor de los resultados, parece claro que el mantenimiento de la inmersión lingüística para esta parte de la infancia no parece favorecer el aprendizaje de las lenguas de la escuela.

Inmersión Lingüística frente a Submersión Lingüística

A veces se tiende a confundir los programas de inmersión lingüística con todos los programas de cambio de lengua hogar-escuela. La educación bilingüe distingue entre la inmersión y la submersión lingüística, de modo que la primera puede comportar notables ventajas para el desarrollo lingüístico y académico, mientras que, al contrario, la segunda puede limitar notablemente el desarrollo infantil.

Los programas de inmersión abordan la adquisición de la segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en la que predomina, en todo momento, la negociación de los significados en la interacción adulto-niño. De hecho, en estos programas el conjunto de escolares parte de una situación semejante: el desconocimiento de la lengua que utiliza la escuela. Por eso, los esfuerzos iniciales de las personas que ejercen el magisterio se relacionan con la comprensión. Ello significa que realizan un uso del lenguaje altamente contextualizado, de forma que el alumnado puede captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada interlocutor emplea los recursos lingüísticos que posee. En estos programas, el hecho de que el profesorado sea bilingüe catalán-castellano, facilita que, durante un tiempo más o menos largo, todos los alumnos puedan utilizar su lengua materna sin que el intercambio comunicativo se vea interrumpido.

Pero la situación comunicativa implicada en un programa de inmersión no sólo permite la adquisición de una segunda lengua de manera normal, sino el desarrollo de las habilidades para utilizar el lenguaje en situaciones formales. En otras palabras, el desarrollo de las habilidades del lenguaje necesarias para mane-

jarse y resolver numerosas tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje que se plantean cotidianamente en la escuela como, por ejemplo, la comprensión del enunciado de un problema matemático.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje nos informan de que las habilidades necesarias para tratar con el lenguaje en situaciones descontextualizadas deben desarrollarse previamente en situaciones contextualizadas. Es decir, las habilidades para tratar con el lenguaje escrito deben desarrollarse desde situaciones contextualizadas en las que el sujeto pueda negociar, apoyándose en las claves del contexto, el significado arbitrario incorporado en los mensajes lingüísticos. Justamente, es esto lo que ocurre en las situaciones de inmersión lingüística ya que, en la medida en que el profesorado presupone el desconocimiento del alumnado de la lengua de la escuela, contextualiza en alto grado sus producciones lingüísticas y, por tanto, no solo permite la adquisición de la segunda lengua sino también el desarrollo de las habilidades para utilizar el lenguaje en situaciones formales que, tal y como predice la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979), se pueden transferir a la propia lengua si se utiliza en dichas situaciones.

Además, los buenos resultados de la inmersión lingüística se relacionan con las actitudes de quienes se incorporan y siguen el programa. La inmersión lingüística temprana, aquella que incorpora a los escolares a la segunda lengua en los momentos iniciales de la escolaridad, se apoya en que las actitudes sobre las lenguas de los niños y las niñas de 3 a 5 años aún no están formadas y su proceso de adquisición de la segunda lengua se relaciona fundamentalmente, al igual que la primera, con la necesidad y el deseo de mantener contactos sociales y afectivos con los adultos de su entorno. Por eso, la inmersión trabaja fundamentalmente la comprensión sin que, en ningún momento, obligue al aprendiz a modificar su lengua en sus intercambios sociales ya que ello podría devenir en actitudes negativas. Igualmente, la inmersión se apoya en la voluntariedad de las familias que envían a sus hijos e hijas a un programa de cambio de lengua hogar-escuela. De otra forma, el programa puede comportar consecuencias negativas ya que los niños y niñas pequeños adquieren una parte importante de sus actitudes en el ámbito familiar.

En la submersión lingüística no aparecen las condiciones que están detrás del éxito de la inmersión lingüística. Así, no acostumbra a existir voluntariedad en la elección del programa de cambio de lengua hogar-escuela ya que suele ser la única opción con las posibles consecuencias actitudinales negativas de sentirse "obligado" a escolarizarse en una lengua que no es la propia. Pero, además, dicha sensación de "obligatoriedad" lingüística se incrementa cuando el profesorado no conoce la lengua del escolar y, por tanto, el alumnado percibe que no puede hacer nada con ella en la escuela sino que para poder hacer cosas debe aprender la lengua de quienes no parece que valoren la suya propia. Y, finalmente, junto a la inexistencia de voluntariedad y de profesorado bilingüe, en la submersión lingüística el alumnado que tiene como propia una lengua distinta de la de la escuela suele estar mezclado con alumnado cuya lengua y la de la escuela coincide. En esta situación, es muy difícil que el profesorado y el alumnado que debe de aprender la lengua de la escuela se impliquen conjuntamente en actividades comunicativas en las que lo más importante sea la negociación conjunta del significado de aquello que mutuamente se dicen.

De hecho, si pensamos en las situaciones que se han descrito al inicio del artículo podemos concluir que la inmensa mayoría de la infancia extranjera está escolarizada en programas de submersión lingüística con sus consiguientes consecuencias negativas si no desarrolla conocimiento de la L2 ya que su L1 no tiene

ninguna presencia y no puede ser utilizada para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que reclama el contexto escolar.

El plan para la lengua y la cohesión social

No cabe duda los retos que tiene planteados en la actualidad nuestro Sistema Educativo con la incorporación de un amplio espectro de alumnado perteneciente a familias extranjeras son importantes y exigen planteamientos novedosos, más si se tiene en cuenta que numerosos trabajos ponen de manifiesto que el dominio de las habilidades lingüísticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje es decisivo respecto al éxito o el fracaso escolar.

El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC) del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña (2004) nace con el fin de adecuar el sistema educativo a la creciente complejidad y pluralidad que ha ido adquiriendo la sociedad catalana y persigue como objetivo general potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe (Departament d'Educació, 2004).

Este Plan se enmarca dentro del nuevo Plan Interdepartamental de Inmigración con una visión más global que el Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003/2006 (PAANE) elaborado por el gobierno anterior. Éste último atendía sobre todo a los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua y no tenía suficientemente en cuenta aspectos fundamentales de la acogida como son los aspectos emocionales, convivenciales, relacionales y de cohesión social que inciden directamente en el alumnado. El nuevo Plan es, pues, un plan dirigido a todo el alumnado del país, independientemente de su condición, situación u origen para potenciar los fundamentos de una cultura democrática basada en la justicia, el diálogo y la convivencia (Departament d'Educació, 2004, pp. 4-5).

El Plan LIC propone cambios sustanciales en relación a los planes anteriores por lo que respecta a la escolarización del alumnado inmigrante. En él, además de definirse los objetivos generales y específicos, se esbozan los principios de actuación, la estructura organizativa y las funciones de los estamentos e instituciones, los ámbitos de actuación, los recursos, previsiones de formación, los criterios para su evaluación y va acompañado de una memoria económica.

Entre las muchas medidas que propone destacan de una parte la orientaciones para la definición del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) dentro de la nueva realidad sociolingüística que se presenta en los centros educativos, la promoción de los Planes de Entorno y, de otra, la creación de las Aulas de Acogida y la nueva orientación de los Talleres de Adaptación Escolar como una de las medidas estructurales más importantes con las que podrán contar los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria para organizar la acogida del alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo.

Así, en relación al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) el anexo 2 del Plan LIC señala: "el PLC debe posibilitar al centro gestionar el proceso de tratamiento del catalán como lengua vehicular y de aprendizaje, articular los aspectos referentes al tratamiento de las lenguas curriculares y, a la vez, hacer de la lengua catalana un instrumento de cohesión social en un marco plurilingüe. Asimismo el PLC debe promover entre todo el alumnado el respeto hacia todas las lenguas, la valoración positiva de la diversidad lingüística, la desaparición de los prejuicios lingüísticos y la importancia del aprendizaje de una nueva lengua" (Departament d'Educació, 2004, p. 28).

En otras palabras, el PLC se convierte a tenor de lo dicho hasta ahora en un instrumento fundamental para la organización del trabajo en las distintas len-

guas (oficiales o no) en el centro escolar. En dicho documento, a partir de un análisis sobre la realidad sociolingüística del centro y de su entorno, deben quedar reflejadas todas aquellas decisiones (cómo trabajar la lengua en el aula, qué metodología es la más adecuada, en qué momento se va a introducir cada lengua y con qué intensidad, qué tipo de apoyo deben recibir dentro o fuera del aula aquellos alumnos cuya lengua familiar no coincide con las de la escuela, cómo se van a establecer los comunicados con las familias, etcétera) que se adoptan para el tratamiento de las lenguas con presencia curricular (catalán, castellano y lengua extranjera) y también de aquellas que tienen presencia social en el centro y en su entorno. No se trata por tanto de determinar si el centro debe realizar un programa de inmersión u otro tipo de programa sino, lo que es más importante, cómo configura y gestiona su propio modelo organizativo de educación bilingüe, con los recursos humanos y materiales de los que dispone, a partir de la diversidad lingüística y cultural con la que cuenta y en el marco de la normativa vigente. Ello supone que, en algunos casos, dichos programas reúnan las condiciones para poder ser etiquetados como programas de inmersión (fundamentalmente pensados para alumnado castellanoparlante) o de mantenimiento de la lengua materna (fundamentalmente pensados para alumnado catalanoparlante) pero, como ya hemos visto, en muchos otros casos y cada vez de forma más frecuente no va a resultar tan evidente. En este último supuesto, dada la diversidad de lenguas respecto a las lenguas de la escuela y partiendo del hecho que ello conlleva un programa de cambio de lengua hogar-escuela para la mayor parte del alumnado, si no se quiere caer en lo que hemos venido definiendo como programas de submersión, cada centro escolar deberá definir y plasmar en su PLC su propio modelo, aquel que defina la hoja de ruta acordada para garantizar que cada alumno, independientemente de cuál sea su lengua o condición, acceda a niveles adecuados de competencia oral y escrita en las lenguas de la escuela.

De forma velada ya hemos dejado entrever cuando hemos hablado de los PLC que es indispensable para su buena concreción la realización de un buen diagnóstico del entorno sociolingüístico del centro educativo. Sin duda muchas de las decisiones a tomar en relación al tratamiento lingüístico deben apoyarse en la presencia y el uso social de las lenguas que se da fuera de éste. Pero conviene destacar que, el Plan LIC no entiende la relación entre el centro educativo y su entorno es esa única dirección. Así, en relación a los Planes de Entorno el anexo 6 reza: "se debe entender los planes de entorno como una red de apoyo a la comunidad educativa con la colaboración de los diferentes servicios y recursos municipales y de otras instituciones o entidades de ámbito social, cultural o deportivo. El trabajo en red pretende la implicación y corresponsabilización del conjunto de agentes y servicios educativos con el fin de ir trabajando en la línea de una sociedad cohesionada y abierta, basada en los valores democráticos, la convivencia y el respeto por la diversidad, y con capacidad para crear condiciones para la igualdad. Así pues, los planes de entorno son instrumentos para dar una respuesta integrada, diseñando una acción coordinada para todo el alumnado, poniendo especial énfasis en los alumnos recién llegados y/o en riesgo de marginación, que fomente la interculturalidad y la cohesión social dentro del marco de nuestra "sociedad catalana plural" (Departament d'Educació, 2004, p. 33).

Por lo que hace referencia los talleres de adaptación escolar (TAE), que habían sido hasta entonces la forma principal de atención del alumnado de incorporación tardía en la Educación Secundaria, el Plan LIC establece en su anexo 5 que "son un recurso excepcional dirigido a alumnado que se incorpora al sistema educativo de Cataluña durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con desconocimiento de las dos lenguas oficiales y con graves déficits de formación

inicial” (Departament d’Educació, 2004, p. 32). Por el contrario, las aulas de acogida, quedan definidas en el anexo 4 como

un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo, que facilita la atención inmediata y más adecuada del alumnado recién llegado y que ayuda al profesorado ante los nuevos retos educativos. Esta estructura organizativa permite tener previstas una serie de medidas curriculares y metodológicas, materiales curriculares, etcétera, que garanticen el aprendizaje intensivo de la lengua y la progresiva incorporación del alumnado al aula ordinaria (Departament d’Educació, 2004, p. 31).

En este sentido, las aulas de acogida constituyen un buen instrumento organizativo que requiere la coordinación del conjunto de profesorado del centro escolar y que, por tanto, sitúa las cuestiones metodológicas y lingüísticas en el centro del proyecto educativo de cada escuela.

El tutor de acogida debe ser para el alumno/a el referente más claro. No obstante, no debemos olvidar que es todo el centro el responsable del tipo de respuesta educativa que se ofrece al alumnado y que su incorporación al centro no es únicamente una “responsabilidad” del tutor o tutora de acogida, sino de toda la comunidad educativa” (Departament d’Educació, 2004, p. 31).

Durante el curso 2005-2006 se han puesto en marcha más de 900 aulas de acogida en centros públicos y privados que escolarizan un número importante de alumnado procedente de otros países. El aula de acogida se organiza a partir de unas orientaciones básicas y generales, pero el funcionamiento concreto es muy flexible. Cada centro debe encontrar las medidas organizativas y metodológicas que considere convenientes, en función de sus necesidades para poner en marcha estas aulas y, por lo que respecta a la dotación extraordinaria de profesorado, el tutor o tutora de acogida, cabe señalar que no se convierte para el centro en un profesor satélite, especialista, sino que pasa a ser un componente más de claustro.

Resumiendo, las aulas de acogida sirven fundamentalmente para asegurar en un tiempo más o menos largo las habilidades conversacionales en la lengua de la escuela con la finalidad de garantizar que el alumnado de estas características se pueda incorporar rápidamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula ordinaria. Ello significa, evidentemente, que el lugar principal de aprendizaje de la lengua de la escuela se sitúa en el aula ordinaria y no el aula de acogida. Igualmente implica, a su vez, que para hacer posible que el aula ordinaria sea un contexto que promueva el conocimiento de la lengua catalana al conjunto de alumnos, debe centrar su práctica educativa en el tratamiento de la diversidad del alumnado en relación al conocimiento de la lengua de la escuela. En otras palabras, el aula de acogida no es “el recurso”, sino un recurso más. La coordinación entre el aula de acogida y el aula ordinaria, los planteamientos en relación al tratamiento de las lenguas acordados en el PLC, la necesidad del trabajo en equipo y las relaciones entre centro educativo y los diversos agentes educativos de su entorno forman un todo difícilmente separable.

En este sentido, conviene destacar que las aulas de acogida no son aulas temporales de adaptación lingüística como las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) que ha puesto en marcha la Junta de Andalucía, ni tampoco la AE (Aulas de Enlace) de la Comunidad de Madrid.

Las ATAL empezaron a funcionar como experiencia en Almería en el curso 1998-1999, en plan experimental, a propuesta de la Delegación Provincial de Educación y desde un grupo de trabajo formado por distintos profesionales. Actualmente se han generalizado y se han facilitado los recursos desde la administración autonómica para que las ATAL se implanten en todas las provincias andaluzas. Estas aulas se encargan del período de adaptación de los niños y niñas inmigrantes que no dominan la lengua castellana y cuentan con las siguientes

características: carácter transitorio (período corto de tiempo, entre tres y seis meses), coordinación con los centros de referencia de su alumnado, heterogeneidad del alumnado, individualización de la enseñanza, colaboración con las familias. El profesorado de las ATAL pertenece a los Equipos de Orientación Educativa (EOE) de cada zona, y su trabajo lo realiza en distintos centros, es itinerante, en función de las necesidades en el aprendizaje de la lengua castellana del alumnado que tenga en cada momento.

Las “Aulas de Enlace”, también están concebidas para atender a alumnos que no conocen el castellano o alumnos sin escolarización regular previa o deficiente. La permanencia en el Aula de Enlace se prolonga durante un periodo máximo de seis meses de asistencia efectiva, a lo largo de uno o dos cursos académicos, desde la incorporación del alumno al Aula. Pasado este tiempo, por regla general, el alumno debe integrarse al aula ordinaria.

Así pues, las ATAL y las “Aulas de Enlace” son conceptualizadas como “aulas-puente” y están pensadas para que el alumnado en un periodo corto de tiempo aprenda la lengua de la escuela. A nuestro entender dicha conceptualización comporta un error grave de planteamiento. Ya hemos explicado que hasta ahora, los datos de los que disponemos sobre los resultados académicos de los escolares extranjeros en nuestro Sistema Educativo (o parecidos) son claros respecto a señalar que el alumnado inmigrante, independientemente de su lengua propia y del hecho que se haya escolarizado o no desde un principio en nuestro sistema educativo, tiene problemas lingüísticos en relación con la habilidades implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje y, además, dichos problemas se mantienen en el tiempo y se requiere un número importante de años para que queden subsanados (Collier, 1987; Cummins, 2002; Hakuta *et al.*, 2000; Hambye y Lucchini, 2005; Maruny y Molina, 2000; Navarro, 2003; Thomas y Collier, 1997; Vila y Siqués, 2006, en prensa). A tenor de éstos resultados, resulta pues poco convincente pensar que el paso por una “aula puente” por parte del alumnado extranjero, aunque sea a lo largo de todo un curso académico, vaya a resolver todos sus problemas lingüísticos y que, una vez ya en el aula ordinaria, su competencia en la lengua de la escuela sea equiparable a la de sus compañeros nativos. En palabras de Hakuta *et al.* (2000), el planteamiento que subyace a las aulas-puente es de una falta de realismo sorprendente.

La evaluación de las aulas de acogida

Contamos aún con pocas evaluaciones sobre el conjunto de medidas puestas en marcha desde el Departamento de Educación a partir del Plan LIC y deberemos esperar un tiempo más para poder evaluarlas consistentemente. Sin embargo, cabe señalar que existe una valoración del nuevo plan para la lengua y la cohesión social realizada por Arnau (2005). En dicha valoración Arnau analiza los supuestos (que no los resultados) del nuevo plan a partir de los índices de calidad propuestos por Coelho (1998) y establece diversos puntos fuertes y débiles.

Durante el curso 2004-2005 el sistema educativo de Cataluña atendió a más de 10.000 estudiantes en aulas de acogida situadas en centros educativos de Primaria y Secundaria. El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) del Departament d'Educació evaluó a finales de dicho curso el funcionamiento de estas aulas mediante dos tipos de pruebas con el objetivo de reorientar la intervención docente. Una primera prueba evaluaba el conocimiento de catalán adquirido. Los contenidos de dicha prueba, que evalúa comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, se corresponden con el nivel A2 elaborados a partir del “Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar” para escolares de 8 a 16 años. La segunda, evaluaba el nivel

de integración del alumno en aula de acogida y el aula ordinaria y analiza tanto aspectos emocionales relacionados con el alumno como la adquisición de hábitos escolares y sociales necesarios para garantizar el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Vila, Perera y Serra (2006) hemos podido acceder y analizar los datos obtenidos por el SEDEC. El total de alumnos atendidos en el aula de acogida y evaluados es de 3911 y representan en su conjunto más de 30 lenguas diferentes, de las cuales 5 (castellano, árabe, amazit, chino y rumano) son habladas por más de 500 alumnos. Otros datos relevantes respecto a los alumnos evaluados son el hecho que un 80,1% de ellos han tenido una escolarización previa regular y que, al finalizar el curso académico, en su gran mayoría (76,6%) llevaba en Cataluña entre 1 y 2 años. Las principales conclusiones a las que llegamos las podemos resumir de la siguiente forma:

1. El alumnado de Educación Primaria que asiste al aula de acogida evaluado consigue un conocimiento de lengua catalana aceptable. La comparación con los criterios referenciales de Ciclo Medio y Ciclo Superior de Educación Primaria (ver Tabla I) muestran que dicho alumnado adquiere un conocimiento suficiente de la lengua catalana oral y escrita que le permite manejarse con un nivel de suficiencia aceptable a las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula.

TABLA I
Conocimiento de lengua catalana del alumnado de las aulas de acogida. Educación Primaria. Cataluña. Curso 2004-2005

	Puntuación media	Criterio referencial Ciclo Medio	Criterio referencial Ciclo Superior
Comprensión oral	47,66	45	45
Expresión oral	66,99	70	70
Comprensión lectora	21,58	17	22
Expresión escrita	29,01	29	34

2. El hecho de que una mayoría de los alumnos evaluados logren niveles aceptables en el ámbito de la comprensión oral y lectora hace presuponer que dicho alumnado pueda participar de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula ordinaria. Sin embargo, las limitaciones en el ámbito de la expresión oral y escrita dificultan probablemente su participación activa en algunas de las tareas que se realizan y, tal vez, en el ámbito de la evaluación, sus resultados no estén de acuerdo ni con sus conocimientos ni con las capacidades que ha desarrollado hasta el momento.

3. En algunos casos se observa una distancia entre los resultados en comprensión y expresión oral de una parte y, de otra, en comprensión lectora y expresión escrita. Da la impresión que existe alumnado que es capaz de implicarse activamente en actividades conversacionales pero tiene problemas para hacerlo plenamente en actividades académicas.

4. La integración y la adaptación son factores decisivos respecto a la incorporación y desarrollo de la lengua catalana. El factor de integración y adaptación escolar se muestra tan importante que invalida otros factores tenidos en cuenta en la investigación como la edad, el tiempo de residencia en Cataluña o el número de horas de asistencia en el aula de acogida.

5. Los resultados sobre adaptación e integración escolar son satisfactorios. Cabe resaltar que la percepción subjetiva del alumnado de las aulas de acogida es más positiva que la del profesorado. Y en relación al profesorado, la percepción

del profesorado de las aulas de acogida es más positiva que la de los tutores/as de las aulas ordinarias. La integración y la adaptación escolar del alumnado evaluado está relacionada de forma importante con su percepción tanto de estar aprendiendo cómo de estar siendo ayudado por los profesores del centro escolar.

6. Otros factores que se relacionan con el nivel de aprendizaje de la lengua catalana son la edad, el tiempo de residencia, la lengua familiar, la escolarización previa y el número de horas en el aula de acogida. A diferencia del factor de integración y adaptación escolar, éstos no operan siempre en una dirección ascendente.

7. En relación a la lengua familiar, el alumnado evaluado que tiene una lengua románica cómo lengua inicial obtiene, en las mismas condiciones, mejores resultados que el alumnado que tiene otras lenguas. En sentido inverso, y en las mismas condiciones, el alumnado que tiene el chino como lengua inicial es el que obtiene puntuaciones más bajas. Los resultados del alumnado chino parecen mediados por diferentes factores. Su lengua inicial es un factor importante, pero también se muestra relevante su nivel de integración y adaptación escolar. Los resultados del alumnado chino con niveles elevados de integración y adaptación escolar superan los resultados obtenidos por alumnos con otras lenguas y con un nivel de adaptación e integración escolar medio o bajo. Por otro lado, la situación inversa se da con los alumnos rumanos. Éstos, además de utilizar una lengua románica, son los que significativamente muestran los niveles más altos de integración y adaptación escolar.

8. El tiempo de residencia y la edad del alumnado parece que juegue en contra de la adquisición de la lengua catalana. Los datos indican que los niveles más elevados de dominio de la lengua catalana, en condiciones similares, los adquiere el alumnado de las aulas de acogida que lleva entre uno y dos años de residencia. Estos resultados se relacionan con el nivel de adaptación e integración escolar. Así, el alumnado que muestra bajo nivel de integración y adaptación escolar, independientemente de residir más o de ser más o de ser menor de edad, obtiene bajas puntuaciones de lengua catalana. La comprensión oral es el único dominio de los 4 evaluados que no sigue esta regla.

9. La escolarización previa regular incide claramente en los resultados de lengua catalana y de integración y adaptación escolar. El alumnado evaluado con una buena escolarización previa en su lengua tiene menos dificultades que el mismo alumnado con un pobre dominio académico de su lengua.

10. El aula de acogida bien utilizada se muestra como un recurso excelente. Parece ser útil para acelerar recursos conversacionales en lengua catalana y hacer posible la incorporación activa del alumnado de incorporación tardía en el aula ordinaria. Todos los datos informan que el lugar privilegiado donde el alumnado evaluado aprende lengua catalana es el aula ordinaria. El aula de acogida juega un papel muy importante tanto para asegurar su rápida incorporación al aula ordinaria, como para hacer posible el proceso de integración y adaptación escolar.

11. Por esto, independientemente de la edad, del tiempo de residencia y de otros factores, el alumnado que no está más de diez horas a la semana en el aula de acogida es el que tiene mejor rendimiento en lengua catalana. Es decir, para el alumnado recién llegado, que desconoce la lengua de la escuela, el aula de acogida, independientemente de sus capacidades y de su rendimiento académico, es un elemento de enorme ayuda para poder incorporarse a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula ordinaria. Sin embargo, una vez ha pasado este primer momento, más tiempo en el aula de acogida supone probablemente una pérdida de tiempo que es vivida de forma negativa por parte del alumnado, tiempo asociado exclusivamente al aprendizaje del catalán, con las consecuencias negativas que ello conlleva.

Para finalizar, a modo de resumen, y con todas las reservas que nos impone el basarnos en los resultados de una única evaluación, parece que la política de aulas de acogida puesta en marcha por el Departamento de Educación, así como su aplicación, tiene efectos positivos tanto en relación a posibilitar el proceso de aprendizaje de la lengua catalana como en relación a otro aspecto que se manifiesta clave en dicho proceso como es el de facilitar mayores niveles de integración y adaptación escolar. Sin duda, deberán pasar aun unos años para que el nuevo Plan para la Lengua y la Cohesión Social vaya implementándose y para que podamos calibrar en su justa medida el impacto del conjunto de acciones que contiene.

Notas

¹Josep M. Serra es Doctor en Psicología y Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Girona. En sus trabajos de investigación se ha centrado en el desarrollo de lenguaje en bilingües familiares, en la evaluación de los programas de inmersión en Catalunya y en la escolarización de la infancia extranjera en este tipo de programas.

Referencias

- ARENY, M. & VIAL, S. (2005). Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària. Comunicació al *Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic (Barcelona), setembre.
- ARNAU, J. (2005). El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes. *Cultura & Educación*, 17, 265-282.
- ARNAU, J. & SERRA, J. M. (1992). Un model d'anàlisi per a l'avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió. En *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* (pp. 145-156). Vic: Eumo.
- ARNAU, J., BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1994). A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia. En Ch. Laurén (Ed.), *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland* (pp. 107-127). Vaasa: Tutkimuksia.
- BEL, A. (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament 1978-1988*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1991). Estudi comparatiu del coneixement del català i castellà al final del Cicle Superior. Comunicació al *XVI Seminari "Llengües i Educació"*. Sitges (Barcelona), novembre.
- BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento de catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En M. Siguan (Ed.), *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona: Horsori.
- BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Ed.), *Las lenguas en la escuela* (pp. 229-252). Barcelona: Horsori.
- BOIXADERAS, R., CANAL, I. & FERNÁNDEZ, E. (1991). Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l'inici de 3r d'EGB. Comunicació al *Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants*. Vic (Barcelona), setembre.
- COELHO, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- COLLIER, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: California State University.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Morata.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 4: La situació de la llengua catalana als centres educatius: actuacions per consolidar-la i potenciar-la*. Documento no publicado. Generalitat de Catalunya.
- FULLANA, J., BESALÚ, X. & VILÀ, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- GUASCH, O., CLARIANA, M., LUNA, X., MILIAN, M. & RIBAS, T. (1992). L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4t d'EGB. En *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* (pp. 183-192). Vic: EUMO.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G. & WITT, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HAMBYE, PH. & LUCCHINI, S. (2005). Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique. *Noves SL. Revista de Sociolingüística, primavera-estiu*. Revista electrònica. http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/hambye1_3.htm
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EDUCACIÓN (2000). *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MARUNY, L. & MOLINA, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al *Seminari Interculturalitat, educació i llengües*. Girona: Comissions Obreres.

- MONTES, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después. En *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- NAVARRO, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Lleida.
- NAVARRO, J. L. & HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- RIBES, D. (1993). *Inmersió al Català*. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de Barcelona.
- SERRA, J. M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- SERRA, J. M. & VILA, I. (1996). Coneixement lingüístic i matemàtic d'escolars de nivell sociocultural baix en programes d'immersió. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 8, 15-23.
- SHOHAMY, E. (1999). Unity and Diversity in Language Policy. Comunicació en la *AILA Conferència*. Tokio, agosto.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (Eds.) (1988). *Minority Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (2005). Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español. En X. P. Rodríguez-Yáñez, A. M. Lorenzo Suárez & F. Ramallo (Eds.), *Bilingualism and Education: From the Family to School* (pp. 339-352). Muenchen: Lincom Europa.
- VILA, I. & SIQUÉS, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- VILA, I. & SIQUÉS, C. (en prensa). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. En I. Márquez (Ed.), *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Madrid: Dykinson.
- VILA, I., PERERA, S. & SERRA, J.M. (2006). *Avaluació de les aules d'acollida de l'educació primària a Catalunya. Coneixement de català, integració escolar, temps de residència, hores a l'aula d'acollida i escolarització prèvia*. Documento no publicado. Servei d'Ensenyament del Català. Generalitat de Catalunya.
- VILA, I., SIQUÉS, C., SERRAT, E., SERRA, J. M. & MONREAL, P. (2004). Lengua propia, lengua de la escuela y escolarización. Comunicación al *I Congreso sobre Etnografía y Educación*. Talavera de la Reina (Toledo), julio.