

21 / 2011



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

DICIEMBRE

ESE

REVISTA SEMESTRAL DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad
de Navarra

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA. ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOCALES

Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EEUU)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA

Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA

María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

Annamaria Poggi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Jaume Sarramona
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger
HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky
UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara
UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou
UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que ESE. *Estudios sobre Educación* está indexada / ESE. *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas.
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ ese

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Navarra,
S.A.
Edificio Muga. Campus
Universitario
31080 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2011

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 35 €
Número atrasado / 19 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 50 \$
Número atrasado / 27 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo López / Jesús Suárez Rodríguez /
Pedro R. Garfella Esteban / Amparo Fernández March
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la
metodología docente de los profesores universitarios 9-40
*The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty
Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty*
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza
Universitaria CACEU-2010 41-59
*Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in
Higher Education CACECU-2010*
- José M. Touriñán López
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo:
educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
*Keys to Approach Arts Education in the Educational System:
Education “through” the Arts and Education “for” an Art*
- Miguel Rumayor Fernández
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Xubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET

<p>Ángel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria <i>Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education</i></p>	119-137
<p>Irene Verde Peleato Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria <i>Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School</i></p>	139-158
<p>Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social <i>Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk</i></p>	159-179
<p>Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética <i>Cooperative Learning from an Ethical Point of View</i></p>	181-197
<p>Anabel Moriña Díez Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria <i>Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education</i></p>	199-216

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

<p>Barrio, J. M. (2009) <i>El balcón de Sócrates</i></p>	219
<p>López, V. M. (2009) <i>Evaluación formativa y compartida en educación superior</i></p>	221
<p>Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010) <i>La Educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis</i></p>	224

Sellés, J. F. (2010) <i>Riesgos actuales de la Universidad. Cómo librarse de ellos</i>	225
Marisa Musaio (2010) <i>Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione</i>	228
García López, R., Gozávez Pérez, V. y Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010) <i>Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI</i>	231
Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) <i>Narraciones de maestros</i>	233
Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. y Pantoja Chaves, A. (2010) <i>Catálogo para el estudio de la Educación Primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)</i>	235
Castillo, G. (2011) <i>21 Matrimonios que hicieron historia</i>	237
Gavilán Bouzas, P. y Alario Sánchez, R. (2010). <i>Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones</i>	240

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	243
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	245
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	261

Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria*.

Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education

ÁNGEL HUGUET

Universidad de Lleida
huguet@pip.udl.es

SILVIA-MARÍA
CHIREAC

Universidad "A. I. Cuza"
(Rumanía)
schireac@pip.udl.cat

CECILIO
LAPRESTA

Universidad de Lleida
clapresta@geosoc.udl.cat

CLARA SANSÓ

Universidad de Lleida
csanso@pip.udl.cat

Resumen: A finales de 2008, la Generalitat de Cataluña dio a conocer los datos de un estudio que ha reabierto el eterno debate sobre las competencias lingüísticas de los escolares catalanes.

A partir de este documento, el trabajo persigue un análisis de las informaciones más relevantes en lo relativo a las habilidades lingüísticas declaradas, haciendo hincapié en algunos de los grandes retos del Sistema Educativo: mejora de los niveles de conocimiento de catalán, castellano y lenguas extranjeras, y la búsqueda de una mayor equidad entre escolares autóctonos e inmigrantes en el acceso a las lenguas de la escuela.

Palabras clave: Competencia lingüística; educación bilingüe; multilingüismo; escolares inmigrantes.

Abstract: At the end of 2008, the Generalitat of Catalonia made known the results of a new study. These data have re-opened the eternal debate about the linguistic competences of the Catalan students.

Using this document, as a starting point, this paper pursues an analysis of the most outstanding information from the Study in relation to the stated linguistic abilities, emphasizing some of the most important challenges for the Educational System: to improve the levels of knowledge in Catalan, Spanish and foreign languages, and the need to look for a further equity among native and immigrant schoolchildren in the access to the languages of the school.

Keywords: Language proficiency; Bilingual education; Multilingualism; Migrant students.

* Una parte importante de los datos y reflexiones presentados en este trabajo han sido posibles gracias al proyecto de investigación nº EDU2009-08669EDUC, financiado Ministerio de Ciencia e Innovación - Subdirección General de Proyectos de Investigación.

INTRODUCCIÓN

A partir de los datos hechos públicos a través del *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*¹ (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2008a), y dados los objetivos fundamentales de un modelo lingüístico como el catalán en lo referente al conocimiento lingüístico generado, la necesidad de promocionar el uso social de la lengua propia, y su contribución a la cohesión social (Departament d'Educació, 2004); parece del todo necesario llevar a cabo una reflexión sobre los resultados presentados, así como de los instrumentos de que disponemos para alcanzar adecuadamente los retos de carácter lingüístico y social que en el momento actual se nos presentan.

Con esta finalidad, considerando que la profusión de informaciones y su amplitud requeriría mucho más espacio del que disponemos, centraremos nuestra discusión en el capítulo del informe relativo a los conocimientos lingüísticos (Capítulo 5), aunque es evidente que será inevitable hacer referencia a otras variables y cuestiones íntimamente vinculadas a las que, en cualquier caso, deberemos dedicar una atención mucho más tangencial. De este modo, en lo que sigue presentamos una primera parte en la que, destacando sus conexiones con trabajos previos, nos centraremos en el mapa que nos dibuja el mencionado Estudio y los retos que de él se derivan; y una segunda parte más dedicada a presentar propuestas de actuación que, considerando algunos marcos teórico-conceptuales, nos permitan presentar alternativas al objeto de optimizar la situación actual.

A modo de presentación previa, consideramos necesario aportar algunas informaciones relativas a la metodología seguida en el Estudio. En este sentido, es de destacar el hecho de que la muestra se conformó a partir de los mismos centros educativos que en Cataluña participaron en el Estudio Internacional PISA 2006: un total de 51, de los que 29 son de titularidad pública y 22 de titularidad privada (Ministerio de Educación, 2007; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2008b). La distribución territorial de dichos centros puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución territorial de los centros escolares participantes según titularidad.

SERVICIOS TERRITORIALES DE EDUCACIÓN

	Barcelona Ciudad	Barcelona Comarcas	Baix Llob. Anoia	Vallès Occidental	Girona	Lleida	Tarragona	Terres de l'Ebre	TOTAL
Tít. Pública	3	9	4	4	3	2	2	2	29
Tít. Privada	8	6	2	2	2	1	1	0	22
TOTAL	11	15	6	6	5	3	3	2	51

Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008a)

Como es sabido, en el citado Estudio Internacional, el número y la selección de los centros viene determinado por el propio consorcio PISA, de acuerdo a los requerimientos técnicos establecidos por la organización. El tipo de muestreo que se aplica es bietápico y estratificado: en una primera fase se seleccionan los 51 centros donde se hallan matriculados escolares de 15 años, y en una segunda fase se procede a la selección aleatoria del alumnado, hasta un máximo de 35 escolares por cada centro. En determinados casos, cuando se considera que pueden presentar grandes dificultades para llevar a cabo las pruebas, se permite que un pequeño porcentaje de estos escolares quede excluido, como es el caso del alumnado con necesidades educativas especiales diagnosticadas o cuando por su reciente incorporación al Sistema Educativo el conocimiento de la lengua de la escuela es muy deficiente.

De tal modo, finalmente, la muestra de escolares quedó constituida por 1481 alumnos y alumnas, de 15 años de edad, escolarizados en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. De ellos; el 44% eran varones y el 56% mujeres; un 91,8% había nacido en Cataluña, un 2,7% en otros lugares de España, y un 5,5% en otros países. Su lengua inicial, o lengua hablada en el seno familiar, era el castellano en el 42,8% de casos, el catalán en el 39,9%, el castellano y el catalán en el 14,1%, y otras lenguas en el 3,2%. La Tabla 2 presenta la distribución de estos escolares según la zona de procedencia.

Tabla 2: Distribución territorial del alumnado participante según titularidad del centro escolar.

SERVICIOS TERRITORIALES DE EDUCACIÓN

	Barcelona Ciudad	Barcelona Comarcas	Baix Llob. Anoia	Vallès Occidental	Girona	Lleida	Tarragona	Terres de l'Ebre	TOTAL
Tít. Pública	79	247	123	122	84	39	64	65	823
Tít. Privada	246	166	56	62	66	34	28	0	658
TOTAL	325	413	179	184	150	73	92	65	1.481

Fuente: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008a)

Durante el mes de mayo de 2006, a la muestra seleccionada le fue aplicada una encuesta previamente validada con un grupo de 244 alumnos y alumnas de 4º de ESO provenientes de 12 centros de titularidad pública y privada. Dicha encuesta consta de 51 ítems, normalmente de respuesta cerrada, que entre otros aspectos cuestio-

1 Estudio sociodemográfico y lingüístico del alumnado de 4º de ESO en Cataluña. El informe completo puede ser obtenido en: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avaluacio/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Informes11.pdf>

nan sobre datos personales y familiares (género, edad, lengua inicial y familiar, lugar de nacimiento, nivel profesional de la familia, etc.), consumo cultural y usos lingüísticos (periódicos, libros, películas, radio, televisión, etc.), estudios-tiempo libre y usos lingüísticos (deberes, actividades extraescolares, amistades, etc.), y conocimiento precibido de lenguas y habilidades lingüísticas (catalán, castellano, inglés, etc.).

En los resultados obtenidos en esta última sección de la encuesta focalizamos nuestra atención en los apartados que siguen.

LA SITUACIÓN DE PARTIDA. ALGUNOS VÍNCULOS CON OTROS ESTUDIOS.

Es sobradamente conocido que, en su momento, Cataluña optó por un Sistema Educativo organizado bajo los parámetros de la educación bilingüe. Con ello, además de un dominio de la lengua catalana, propia de Cataluña y lengua usada como vehicular a lo largo de la enseñanza, se perseguía un conocimiento equivalente de la lengua castellana, oficial en el conjunto del Estado (Huguet, 2006, 2007; Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008).

En general, el éxito del modelo adoptado ha sido avalado por diferentes estudios de investigación (Vila, 1995; Arnau, 2003), e incluso se puede concluir que el nivel global de lengua castellana obtenido por los escolares catalanes es equivalente a la media del Estado, si bien los resultados finales de esta lengua son inferiores a los alcanzados en lengua catalana (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006a).

Todo ello es coherente con los datos derivados de estudios nacionales (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998) e internacionales (Ministerio de Educación, 2007; Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006b, 2008b). Aunque poco conocido, el primero de estos trabajos se desarrolló en el conjunto del Estado a las edades de 14 y 16 años, y en él se muestra que en la prueba de comprensión lectora en castellano, donde las puntuaciones pueden oscilar entre 0 y 500, los escolares catalanes obtienen unos resultados similares a la media del Estado (218 *versus* 220, a los 14 años, y 266 *versus* 271, a los 16 años), lo que resulta un claro indicador de que la incorporación de la lengua catalana como vehicular de la enseñanza, en ningún caso implica niveles inferiores de conocimiento de la lengua castellana (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998). Por lo que respecta al segundo estudio, más conocido como PISA 2006, se llevó a cabo en 57 países, con una muestra de entre 4.500 y 20.000 escolares de cada Estado implicado, evaluando los conocimientos y destrezas esperables en el alumnado de 15 años próximo a finalizar la escolaridad obligatoria. España participó de manera global y, además otras

diez Comunidades, entre ellas Cataluña, aportaron una muestra ampliada que daba mayor precisión al contraste de resultados. Dichos resultados finales sitúan a los escolares catalanes ligeramente por encima de la media del Estado tanto en lo referente a ciencias (491 *versus* 488), ámbito principal de la evaluación, como en comprensión lectora (477 *versus* 461), y matemáticas (488 *versus* 480), poniendo en evidencia que la puesta en marcha de modelos de educación bilingüe en Cataluña en ningún caso ha afectado el desarrollo de otras habilidades escolares consideradas básicas (Ministerio de Educación, 2007; Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2006b, 2008b)².

A partir de aquí, retomando el Estudio del Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2008a), debemos destacar que las percepciones de los escolares catalanes a propósito de sus habilidades lingüísticas se ajustan plenamente a las principales conclusiones derivadas de la investigación³. Es cierto que el Estudio se basa en un conocimiento declarado y no objetivo, pero la coincidencia de resultados puede dotar de validez empírica a los datos obtenidos.

En este sentido, probablemente, la conclusión más clara que podemos extraer es que, pasados más de veinticinco años de la promulgación de la Ley de Normalización Lingüística de 1983, se ha conseguido que un alto nivel de catalán coexista con un alto nivel de castellano, y que en general ambas lenguas convivan en los centros escolares sin problemas, exceptuando el hecho relevante de que en ciertos contextos domine el catalán (escuela-aula) y en otros el castellano (patio-recreo). Pero, más allá de esta afirmación, es necesario hacer algunas matizaciones:

Las dos lenguas presentan un patrón común marcado por una superioridad de las habilidades receptivas (comprender y leer) sobre las productivas (hablar y escribir).

Tanto en el caso del catalán como del castellano, los escolares que manifiestan puntuaciones de nivel “alto” o “muy alto” en cualquiera de las cuatro habilidades analizadas supera el 90%, excepto en el caso de la habilidad de escribir en catalán que se sitúa en un 86,4%.

Inversamente, los escolares que manifiestan puntuaciones de nivel “bajo” o “muy bajo” en cualquiera de las cuatro habilidades analizadas no supera el 5% en ninguna de las dos lenguas.

Al comparar las cuatro habilidades analizadas entre catalán y castellano, y dentro de las categorías “alto” y “muy alto”, se observa un mayor equilibrio entre las

2 Conclusiones similares se extraen del análisis de los datos procedentes del recientemente hecho público Estudio PISA 2009, aunque en este caso el acento se ha puesto en la comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2010)

3 Asimismo, es fácil hacer un paralelismo con los datos derivados de la Enquesta d’usos lingüístics de la població 2008 (Institut d’Estadística de Catalunya, 2009).

habilidades receptivas (comprender catalán 96,0% *versus* castellano 96,6% / leer catalán 94,2% *versus* castellano 95,7%) que las productivas (hablar catalán 90,3% *versus* castellano 94,0% / escribir catalán 86,4% *versus* castellano 91,5%). Es decir, a nivel porcentual, el catalán se sitúa prácticamente igual que el castellano a la hora de comprender (-0,6%) y de leer (-1,5%), pero más por debajo al hablar (-3,7%) y escribir (-5,1%).

El análisis por grupos lingüísticos nos muestra que aquéllos que tienen como lengua inicial el catalán (catalanohablantes), globalmente, manifiestan un dominio superior del castellano que del catalán quienes tienen como lengua inicial el castellano (castellanoahablantes).

Como es evidente, los resultados hasta aquí comentados sobre conocimiento lingüístico catalán-castellano quedan íntimamente vinculados, entre otros, al contexto escolar, y no podemos obviar que a pesar de que el alumnado parece utilizar más el castellano que el profesorado (un 24,1%, casi 1 de cada 4 escolares, declaran usar “poco” o “nunca” el catalán en sus intercambios comunicativos de aula con sus profesores), más de un 10% de este profesorado jamás habla en catalán a sus alumnos.

Por lo que a la lengua extranjera respecta, aunque previsibles, los resultados son mucho más decepcionantes. Por un lado, destaca el hecho de que sumando las categorías más altas de conocimiento del inglés (“alto” y “muy alto”) en ninguna de las habilidades estudiadas se alcanza el 50%, y por otro podemos observar que, a diferencia de lo que sucedía con el catalán y el castellano, las habilidades de escritura se sitúan por encima de las orales.

No podemos acabar este apartado sin hacer referencia al caso de los escolares inmigrantes, un colectivo que en la última década ha estado cada día más presente en las escuelas catalanas⁴. Es cierto que, por razones técnicas, en el Estudio no se han considerado aquéllos de incorporación más reciente, ya que no suelen disponer de un dominio mínimo de la lengua de la escuela. En todo caso, como señalamos en la presentación del Estudio, en la muestra sí se ha recogido un 5,5% de alumnado nacido fuera de España y un 2,7% de nacidos en diferentes lugares del Estado.

4 Cataluña, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (2010), es la Comunidad del Estado que concentra el mayor número de inmigrantes (1.193.283), representando el 15,9% de la población total (7.504.881). Evidentemente, esta circunstancia se ha hecho presente en la escuela, y el volumen de alumnado extranjero ha tenido una extraordinaria evolución. Así, según el Departament d'Educació (2009, 2010), mientras en el curso 1999-2000 apenas suponía un 2,1% del total de escolares (19.759 en cifras absolutas), en el curso actual representa casi el 14% (por encima de 150.000 en cifras absolutas). Es decir, uno de cada siete alumnos es de origen inmigrante.

Poco más de lo dicho se puede añadir sobre estos escolares, salvo que su conocimiento hablado del catalán y del castellano queda claramente por debajo del que manifiestan los autóctonos⁵.

En todo caso, no podemos caer en el error de confundir esta “habilidad conversacional” declarada con lo que se ha denominado “habilidad académica” en el uso de la lengua (Cummins, 1981). En este sentido, el siguiente párrafo es suficientemente significativo:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2000, p. 34).

Infinidad de investigaciones, llevadas a cabo en países occidentales con una larga tradición en la recepción de inmigrantes, avalan la anterior afirmación, relacionando estas limitaciones lingüísticas con el fracaso escolar que afecta a este colectivo. (Huguet y Navarro, 2006).

Por lo que a España respecta, y en particular en el caso de Cataluña, desde mucho más recientemente comenzamos a disponer de datos que nos muestran cómo las cosas no son muy diferentes. En este sentido, el recientemente fallecido Dr. Miguel Siguan ya hace más de diez años declaraba:

“La mayoría de los niños inmigrados en Cataluña y que comienzan la escolaridad antes de los seis años adquieren una competencia de las lenguas utilizadas en la escuela que les permite seguir las enseñanzas con aparente normalidad. La mayoría de ellos, sin embargo, presenta un déficit lingüístico, mayor o menor, en ambas lenguas que afecta la calidad de sus adquisiciones escolares, un déficit que resulta más grave y que afecta fuertemente a los resultados escolares en el caso de los que se incorporan a la escuela más tarde” (Siguan, 1998, pp. 114-115).

5 Como es sabido, tal cuestión no es exclusiva de Cataluña, y en la mayor parte de los países de la OCDE se destacan fuertes desequilibrios en el rendimiento escolar entre autóctonos e inmigrantes (Ministerio de Educación, 2010).

La aún escasa investigación sobre el tema desarrollada hasta el momento tanto en el contexto catalán (Maruny y Molina, 2000; Vila, Siqués y Roig, 2006; Vila, Oller y Fresquet, 2008; Navarro y Huguet, 2010) como español (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Siguan, 1998; Navarro y Huguet, 2005; Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2009), ha confirmado esta percepción. Más todavía, en este último contexto, donde la lengua de la escuela es normalmente el castellano, el hecho de que gran parte de los escolares provenientes de Latinoamérica hable una variante dialectal de esta lengua, no parece poder evitar las importantes diferencias de competencia lingüística en relación con los autóctonos, incluso superados los seis años de estancia en España (Huguet, Navarro y Janés, 2007).

Idéntica apreciación puede hacerse en el caso de Cataluña, donde el nivel de catalán y de castellano de los escolares inmigrantes queda usualmente muy lejos del que alcanzan los autóctonos, independientemente de cual sea la lengua de éstos (Huguet, Chireac, Navarro y Sansó, 2011)⁶. Eso sí, los procesos de interdependencia⁷ catalán-castellano son también aplicables a los escolares recién llegados, pero ciertas habilidades lingüísticas parecen ser más susceptibles de ser transferidas que otras (Huguet, 2008, 2009).

En conjunto, todo ello nos habla de hasta qué punto el pleno desarrollo de competencias en una (o dos) nueva lengua por parte de los escolares inmigrantes es un proceso largo y complejo del cual no quedan excluidos ni aquéllos que parten de lenguas muy presentes en nuestra sociedad.

Para finalizar este apartado, no podemos dejar de hacer mención al papel catalizador que juegan las actitudes generadas hacia una determinada lengua y sus relaciones con los procesos de adquisición (Baker, 1992): difícilmente se podrá potenciar lo que se considera como propio, si no se parte del respeto y la valoración escrupulosa de lo que los inmigrantes aportan (Bernaus, Moore y Cordeiro, 2007; Huguet, Janés y Chireac, 2008).

Dicho con otras palabras, cuando nos planteamos el aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida por parte del alumnado recién llegado, no podemos obviar que el deseo de adquirir una nueva lengua queda ligado al hecho de disponer de actitudes positivas y motivación para aprenderla, y esta circunstancia en la mayor parte de las ocasiones está condicionada también por una valoración de las lenguas que aportan los propios escolares. Así pues, uno de los objetivos fundamentales de

6 Algunas actuaciones sociales (Besalú, 2006; Serra, 2006) y de manera especial educativas, como pueden las aulas de acogida del alumnado inmigrante, pueden ayudar a reducir estas diferencias (Serra, Perera, Siqués, Mayans y Canal, 2008; Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra, y Siqués, 2009).

7 Para una revisión de las implicaciones sobre el aprendizaje lingüístico de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, véase Cummins (1979, 2005) o Huguet (2009).

la sociedad, en general, y de la escuela, en particular, debe ser el contribuir al desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua de la escuela a partir de una buena consideración de la lengua y la cultura del inmigrante, circunstancia que con absoluta seguridad contribuirá a la creación de un autoimagen positiva de sí mismo y de la sociedad receptora (Huguet y Janés, 2005; Huguet, Janés y Chireac, 2008).

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS AULAS MULTILINGÜES

Del apartado anterior podemos deducir que, en relación con los conocimientos lingüísticos de los escolares catalanes, tres son los grandes retos del momento actual:

- Mejorar las competencias en la lengua propia de Cataluña: el catalán, y en la lengua oficial del Estado: el castellano.
- Incrementar el nivel de conocimiento de, al menos, la lengua extranjera más internacional: el inglés.
- Garantizar una incorporación a la sociedad de los escolares inmigrantes en condiciones de máxima equidad lingüística con los autóctonos.

Es cierto que, como hemos visto, el umbral alcanzado en cada caso es muy diferente. Mientras en el primero de ellos podemos decir que los más de veinticinco años transcurridos desde la Ley de Normalización Lingüística han tenido notables consecuencias, y hoy por hoy probablemente los retos deberían ir más orientados hacia la promoción del uso social de la lengua catalana; en el segundo y el tercero todavía queda un largo camino por recorrer.

En relación con la promoción y el uso del catalán, no podemos pasar por alto algunos datos del Estudio que resultan estimulantes para el progreso de la lengua catalana y nos hablan de la efectividad del proceso seguido. Por ejemplo, al comparar la lengua inicial de los escolares (¿Recuerdas qué lengua hablaste primero en casa cuando eras pequeño/a?) con la lengua de identificación (¿Cuál es tu lengua?), se observa un notable aumento en las respuestas que incluyen ambas lenguas (tanto catalán como castellano) en detrimento de las opciones monolingües, afectando esta reducción de manera especial al castellano (9,3%) y en menor medida al catalán (3,3%). En el mismo sentido puede ser interpretado el hecho de que un 7,5% declare que su lengua inicial era el catalán, pero los padres no hablaban esta lengua especialmente en el hogar.

Este flujo hacia el catalán en la transmisión intergeneracional es si duda relevante, y nos habla de la atracción ganada por esta lengua a la hora de consolidar proyectos de vida en Cataluña. Por otro lado, el fenómeno se ha visto reafirmado en

una posterior revisión del Estudio (Sorolla, 2009), al observar una mayor tendencia a la transmisión de la lengua propia entre las parejas catalanohablantes que en las castellanohablantes.

En todo caso, quedaría pendiente conocer cuáles son los factores que están determinando estas tendencias, y para ello resulta necesario analizar con mayor atención los cuestionarios aplicados, definiendo en detalle la lengua familiar y el contexto sociolingüístico de cada sujeto, e incluyendo un índice del grado de catalanización escolar y de aula, como ya se había hecho en algunos trabajos previos a la Ley de Normalización Lingüística de 1983 (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Posteriormente, si fuera posible, resultaría interesante actuar con técnicas más cualitativas como, por ejemplo, la entrevista en profundidad en aquéllos casos que puedan resultar más significativos.

Pero, de igual manera que estos datos resultan sin duda muy positivos para el catalán, y avalan el proceso de normalización iniciado hace unas décadas, también los hay decepcionantes, o al menos preocupantes. Entre ellos, la caída de las habilidades productivas (hablar y escribir) que afecta especialmente al caso del catalán, o que los catalanohablantes sigan manifestando un dominio superior del castellano que los castellanohablantes del catalán.

Es evidente que estas afirmaciones no pueden ser desligadas del contexto escolar, y como ya hemos señalado, casi un 25% del alumnado usa “poco” o “nunca” el catalán en sus intercambios comunicativos de aula con el profesorado, y un 10% de éstos no utiliza nunca el catalán con sus alumnos. Todo ello, más el hecho añadido de que aproximadamente un 50% de los encuestados manifiesta no usar nunca el catalán con las amistades tanto de la escuela como de fuera de ella, nos lleva irremediablemente a plantear la efectividad de la escuela sobre los usos más personales de la lengua (Vila-Moreno, 2004). En tal sentido, resulta altamente significativo el interesante trabajo de Galindo (2008) sobre las prácticas lingüísticas de escolares catalanes al finalizar la Educación Primaria en Cataluña. Dicho trabajo, combinando metodología cuantitativa y cualitativa, se llevó a cabo en 52 escuelas analizando un contexto informal como es la hora del recreo, y recogiendo tres tipos de datos: declarados (mediante cuestionarios), experimentales (con la aplicación de pruebas sobre conocimiento de lenguas) y observados (mediante la grabación de 3 alumnos de cada escuela, uno catalanohablante, otro castellanohablante y otro bilingüe, siempre en interacción con el resto de sus compañeros). La conclusión más relevante es que la convergencia hacia el castellano se mantiene muy vigente en este tipo de ámbitos, de manera especial en los contextos sociales más castellanohablantes. Por otra parte, estos escolares suelen tender a sobredimensionar en sus declaraciones el uso que hacen del catalán en sus relaciones cotidianas.

Sea como fuere, parece bastante evidente que la escuela ha asumido, y sigue asumiendo, una tarea fundamental en el proceso de normalización lingüística en Cataluña, de modo especial en el caso del alumnado de lengua castellana que tradicionalmente había dispuesto de escasos contextos para la mejora de sus habilidades en lengua catalana. Estos escolares, han aprendido catalán y han incrementado de manera muy significativa su exposición esa lengua, además, el proceso de bilingüización no solo afecta a los aspectos formales del lenguaje, sino a los informales y coloquiales, si bien en menor medida.

Dicho esto, es importante referirnos a dos cuestiones que no por reiterativas de estudios previos son menos actuales. En primer lugar, recordar que los trabajos de investigación desarrollados en los años 80 y 90 tanto en Cataluña (Vila, 1995) como en otros territorios bilingües del Estado (Olaziregi y Sierra, 1993), nos han mostrado que los factores favorecedores del conocimiento de la lengua castellana varían en relación al resto de lenguas. Mientras la lengua castellana se encuentra más ligada a la capacidad individual de aprendizaje y a aspectos de carácter sociocultural; en la explicación del conocimiento de lenguas como el catalán o el euskera deben ser consideradas también variables como la lengua familiar, la presencia de la lengua en el curriculum, o la tipología lingüística del aula. Puede decirse que, independientemente de estas variables, los escolares alcanzan buenos niveles de lengua castellana en relación a la media de su territorio. Por el contrario, aquéllos escolares de lengua familiar castellana que asisten a aulas y programas con un peso más reducido de la segunda lengua (L2), se ven condenados a un conocimiento del catalán o el euskera muy inferior. En segundo lugar, es necesario hacer mención del desajuste existente entre el dominio académico y el uso oral de estas lenguas por parte de los escolares de lengua familiar castellana. Si bien por un lado, las condiciones escolares favorables (alta presencia de la L2 en el curriculum y un tratamiento psicopedagógico adecuado) posibilitan altos niveles formales de lenguaje, tal circunstancia no se ve traducida en niveles equivalentes de expresión oral, más ligada a los contextos de uso del lenguaje e íntimamente relacionados con la presencia social de la lengua fuera del marco escolar y de aula.

Es decir, una vez más es preciso remarcar que la presencia social de una lengua es determinante en su adquisición por parte del alumnado. Consecuentemente, resulta utópico pensar en su pervivencia de manera exclusiva a través de la escuela, máxime cuando carece de funcionalidad y prestigio social fuera de ella.

En resumen, sin pecar de taxativos, pero de acuerdo con las ideas generales que expresa Molla (2007), las políticas lingüísticas basadas exclusivamente en los ámbitos escolares pueden resultar prácticas estériles si carecen de un proyecto global que las dirija. Una normalización lingüística se debe articular alrededor de un pro-

ceso globalizador y colectivo que repercute en todas y cada una de las actividades sociales, culturales, políticas y económicas de un país. Probablemente, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social⁸ para la mejora de la educación planteado por el anterior gobierno catalán responde a esta filosofía (Departament d'Educació, 2004; Besalú, 2006; Serra, 2006).

Por lo que a la mejora de los niveles de dominio de lenguas extranjeras respecta, es preciso decir que la experiencia acumulada en educación bilingüe a lo largo de los últimos veinticinco años, y el gran desarrollo de los programas de inmersión lingüística en Cataluña (Laurén, 1994, Arnau y Artigal, 1995) debería revertir de una manera claramente positiva. En este sentido, ya nos hemos referido a la relación existente entre las actitudes generadas hacia una determinada lengua y los procesos de adquisición (Baker, 1992), pero no podemos obviar que tan importantes son las actitudes iniciales como su mantenimiento a través de todo el proceso dentro de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Ineludiblemente, todo ello nos remite a los métodos didácticos implicados en la enseñanza de la lengua extranjera (Vila, 1993).

Como es suficientemente conocido, la propia dinámica del parvulario comporta un enfoque de la didáctica de la lengua extranjera que obliga a desarrollar actividades basadas en el juego con una orientación globalizada (Littlewood, 1996). A pesar de ello, llegado un determinado momento, que podemos situar al final del primer o segundo ciclo de la Educación Primaria, tal circunstancia suele modificarse de manera importante, potenciando enfoques no estrictamente comunicativos, si no más bien de repetición de estructuras formales (sintaxis, vocabulario, morfología, etc.). A partir de aquí, el centro de interés ya no es que los escolares hagan cosas con la lengua, si no que dominen algunos aspectos formales de forma aislada. Como no puede ser de otra manera, este planteamiento revierte no solo sobre las propias actividades de enseñanza y aprendizaje, afectando también a las actitudes hacia la lengua objeto de estudio.

8 El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del gobierno catalán es un ambicioso proyecto presentado a finales del curso 2003/2004 con la finalidad de superar e integrar los planteamientos anteriores dirigidos a conseguir una normalización lingüística del alumnado no-catalanohablante (SEDEC) y atender a aquéllos que se hallaban en situación de riesgo de marginación social (Programa de Educación Compensatoria). Frente a estas actuaciones, que centraban su atención en determinados grupos y cuyo contacto con el resto era poco más que físico, el Plan LIC se dirige a la totalidad de escolares de Cataluña. Sus objetivos principales son:

- Consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe.
- Fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia.
- Promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

En consecuencia, si las bases psicopedagógicas y didácticas de la educación bilingüe nos han mostrado que la mejor manera de aprender una lengua es hacer cosas con ella, primando un enfoque comunicativo, parece claro que esta conceptualización debiera ser válida tanto para las lenguas con presencia social como para las lenguas extranjeras (Pla y Vila, 1997; Björklund, 2008). Es decir, más allá del debate recurrente sobre la introducción precoz de la lengua extranjera (Lasagabaster, 2004), la cuestión clave sería cómo favorecer este enfoque más allá de la Educación Infantil, alcanzando a la Educación Primaria y Secundaria, al objeto de garantizar que independientemente del momento en el que el escolar tome contacto con la lengua extranjera, la presencia de una concepción comunicativa de los aprendizajes lingüísticos quede garantizada.

Para ir finalizando, y aunque en el Estudio la temática ha sido abordada de una manera tangencial, nos referiremos a uno de los grandes retos que compartimos con la mayor parte de los países de la Europa Occidental: la incorporación a la sociedad de los escolares inmigrantes en condiciones de la máxima equidad lingüística con los autóctonos.

La diferenciación hecha por Cummins (1981) entre habilidades “conversacionales” y “académicas”, nos remite al uso del lenguaje en situaciones de comunicación interpersonal, muy contextualizadas, que permiten la negociación del sentido (BICS) o su uso en situaciones colectivas, académicamente exigentes, y muy descontextualizadas que precisan un absoluto conocimiento formal de la lengua (CALP). No es preciso decir que la única manera de alcanzar este segundo nivel, de mucha mayor implicación cognitiva, es aprender a utilizar el lenguaje en situaciones comunicativas altamente contextualizadas (Wells, 1981; Bruner, 1983, 1986).

Tal circunstancia, nos debería hacer reflexionar tanto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se halla implicado alumnado de orígenes lingüísticos muy diversos, como sobre la formación en didáctica de las lenguas recibida por el profesorado. En este sentido, como ya hemos dicho antes, creemos que vale la pena apelar a la experiencia catalana en el desarrollo de programas de inmersión lingüística, primando una perspectiva comunicativa en la adquisición de una L2, lengua que además vehiculará la mayor parte de los contenidos académicos. El desconocimiento previo de la lengua por parte del alumnado obliga a centrar los esfuerzos iniciales en la comprensión y, en consecuencia, al uso de un lenguaje altamente contextualizado, de manera que los escolares puedan captar el sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las cuales cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee. Es necesario insistir, además, en que la educación bilingüe (o plurilingüe) asume una concepción instrumental de las enseñanzas lingüísticas (Ribé, 1997; Koskensalo, Smeds, Kaikkonen y Kohonen, 2007), de manera que se presupone

que la vía más efectiva de aprender una lengua es a través de su uso en relación con las cosas que se hacen en el Sistema Educativo. Dicho con otras palabras, dado que la escuela es un contexto donde se enseña y se aprende, enseñar y aprender a través de una lengua diferente de la del escolar no solo permite alcanzar los objetivos de la educación, si no que también posibilita el dominio de la L2 (Vila, 1998). Lógicamente, desde estos presupuestos, la L2 se convierte desde el primer momento en lengua vehicular de las actividades de enseñanza y de aprendizaje.

En todo caso, debemos tener en cuenta que la concepción instrumental de la enseñanza de la lengua presupone la asunción de otros tres principios fundamentales. En primer lugar, tratar adecuadamente las diferentes lenguas presentes en el currículum, de manera que se permita y propicie la interdependencia y transferencia de habilidades lingüísticas entre todas ellas (Serra, 1996). En segundo lugar, tener presente no solo que estas lenguas pueden ser vehiculares de contenidos en las diferentes áreas curriculares, si no que, lo que aún es más importante, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los diferentes procedimientos lingüísticos (lengua oral, lectura, escritura, etc.) no debe recaer de manera exclusiva sobre las actividades específicas del área de lengua, y se deben prever tareas relacionadas con el resto de áreas (Vila, 1993). Es decir, la responsabilidad del desarrollo lingüístico de los escolares no puede ser asignada a unos pocos especialistas, lo que pone de relieve la necesidad de que exista un grado de consenso importante al respecto y un esfuerzo suplementario de coordinación entre todos los miembros del equipo docente. Por último, en tercer lugar, debemos tomar conciencia de que cuando hablamos de interdependencia y de transferencia, además de las lenguas que tienen presencia curricular, es preciso considerar la L1 de los escolares cuando ésta no se encuentra entre ellas (Gràcia y Serrat, 2003). En este sentido, ya nos hemos referido a la conocida importancia que tienen las actitudes y la motivación en relación al aprendizaje de una nueva lengua (Baker, 1992), y difícilmente se favorecerán actitudes⁹ positivas hacia las lenguas de la escuela si no se parte del reconocimiento, respeto y valoración de todas y cada una de las lenguas que aportan los escolares, y ello con independencia de que se trate de lenguas oficiales o no (Bernaus, Moore y Cordeiro, 2008; Huguet, Janés y Chireac, 2008).

Revisar estas cuestiones a la luz del marco teórico-conceptual presentado, probablemente nos pueda ayudar a evitar caer en el error de pensar que una vez que el recién llegado es capaz de incorporarse a los intercambios comunicativos usuales,

⁹ Es inevitable hacer aquí referencia a las relaciones que estos procesos tienen con la construcción de la identidad individual y/o colectiva entre los escolares inmigrantes (Lapresta, 2006; Cots y Nussbaum, 2008).

con una cierta fluidez conversacional, también es capaz de llevar a cabo tareas académicas que exigen un nivel lingüístico mucho más formalizado.

En resumen, lejos de aquéllas interpretaciones de trabajos realizados en contextos muy diferentes al nuestro, que han podido llevar a postular el inicio de programas de mantenimiento de la lengua familiar como garantía de éxito escolar para este tipo de alumnado (Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997), creemos que disponemos de instrumentos que nos pueden permitir garantizar una incorporación a la sociedad de los escolares inmigrantes con una notable mejora de sus habilidades lingüísticas; siempre a partir de la valoración de las lenguas y culturas que les son propias, y considerando las aportaciones psicopedagógicas que fundamentan la educación bilingüe (y plurilingüe) y la experiencia catalana en este campo.

Fecha de recepción del original: 28 de mayo de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 13 de septiembre de 2010

REFERENCIAS

- Arnau, J. (2003). Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur. En J. Parera (Ed.), *Plurilingüisme i educació. Els reptes del segle XXI* (pp. 115-137). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad de Barcelona.
- Arnau, J. y Artigal, J. M. (1995). El programa d'immersió a Catalunya. En J. M. Artigal (Coord.), *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernaus, M., Moore, E. y Cordeiro, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- Besalú, X. (2006). El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-68.
- Björklund, M. (2008). *Conditions for EFL learning and professional development. Finland-Swedish learner and teacher perspectives*. Vaasa: Åbo Academi University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. Nueva York: Norton.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006a). *El coneixement de les llengües a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006b). *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats*. Barcelona: Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008a). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008b). *PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Cots, J. M. y Nussbaum, L. (2008) Communicative competence and institutional affiliation: interactional processes of identity construction by immigrant students in Catalonia, *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 17-40.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (pp. 3-50). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona: Horsori.
- Departament d'Educació (2004). *Plan para la Lengua y la Cohesión social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Extraído el 5 de mayo de 2010 de http://www.xtec.net/lic/intro/documenta/Plan_LIC.pdf
- Departament d'Educació (2009). *Resum de l'Estadística de l'educació del curs 2008-2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació (2010). *Dades de l'inici del curs 2009-2010. Dossier de premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado, *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de Catalunya.

- Galindo, M. (2008). *Les llengües en joc, el joc entre llengües. L'ús interpersonal del català entre els infants i joves de Catalunya*. Lleida: Pagès Editors.
- Gràcia, Ll. y Serrat, E. (2003). Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximació als errors en la morfologia verbal. *Caplletra*, 35, 153-168.
- Huguet, Á. (2006). Small Languages and School. The case of Catalonia and the Basque Country. *International Journal of the Sociology of Language*, 182, 147-159.
- Huguet, Á. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), 70-86.
- Huguet, Á. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.
- Huguet, Á. (2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- Huguet, Á. y Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña. *Cultura & Educación*, 17(4), 309-321.
- Huguet, Á. y Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: Lo que dice la investigación. *Cultura & Educación*, 18(2), 117-126.
- Huguet, Á., Chireac, S., Navarro, J.L. y Sansó, C. (2011). Tiempo de estancia y aprendizajes lingüísticos. El caso de los escolares inmigrantes en Cataluña. *Cultura & Educación*, 23(3), 355-370.
- Huguet, Á., Janés, J. y Chireac, S.-M. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246-260.
- Huguet, Á., Lasagabaster, D. y Vila, I. (2008). Bilingual education in Spain: present realities and future challenges. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (vol. 5, pp. 225-235). Nueva York, Springer.
- Huguet, Á., Navarro, J. L. y Janés, 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, Á., Navarro, J. L., Chireac, S.-M. y Sansó, 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.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2009). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Extraído el 7 de mayo de 2010 de <http://www.idescat.cat/cat/societat/usoslinguistics.html>

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo español. Informe global*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Avance del Padrón Municipal a 1 de enero de 2010. Datos provisionales*. Madrid: INE. Extraído el 5 de mayo de 2010 de <http://www.ine.es/prensa/np595.pdf>
- Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. y Kohonen, V. (2007). *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Berlin: Lit Verlag.
- Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración: consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura & Educación*, 18(2), 185-200.
- Lasagabaster, D. (2004). Reflexiones sobre al aprendizaje de la lengua extranjera. En Á. Huguet y J. L. Navarro (coords.), *Las lenguas en la escuela* (pp. 67-80). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Laurén, Ch. (Ed.) (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ministerio de Educación (2007). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Molla, T. (2007). *Quina política lingüística?* Alzira: Bromera.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Olaziregi, I. y Sierra, J. (1993). Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación. En M. Siguan (Coord.), *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 201-211). Barcelona: ICE-Horsori.
- Pla, L. y Vila, I. (Coords.) (1997). *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

- Ribé, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Serra, J. M. (1996). Algunos elementos para la reflexión sobre la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro. En M. Siguan (Coord.), *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 79-88). Barcelona: Horsori.
- Serra, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura & Educación*, 18(2), 159-172.
- Serra, J. M., Perera, S., Siqués, C., Mayans, P. y Canal, I. (2008). Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de primària i secundària a Catalunya (curs 2005-2006). *Caplletra*, 45, 153-183.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Sorolla, N. (2009). Casa, escola i pati: usos lingüístics quan s'acaben les classes. Síntesi i anàlisi de l'estudi sociodemogràfic i lingüístic als centres d'educació secundària de Catalunya. *Noves SL*, 21, 1-15. Extraído el 1 de mayo de 2010 de http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/sorolla1_8.htm
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62/63, 219-229.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.
- Vila, I., Oller, J. y Fresquet, M. (2008). Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya". *Caplletra*, 45, 203-228.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Vila-Moreno, F. X. (2004). Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati? Els usos lingüístics a les escoles catalanes. *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 8-15.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo / Jesús Suárez / Pedro R. Garfella / Amparo Fernández**
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios 9-40
The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón**
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria CACEU-2010 41-59
Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in Higher Education CACECU-2010
- José M. Touriñán López**
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
Keys to Approach Arts Education in the Educational System: Education “through” the Arts and Education “for” an Art
- Miguel Rumayor Fernández**
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Zubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau**
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET
- Àngel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac**
Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria 119-137
Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education
- Irene Verde Peleato**
Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria 139-158
Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School
- Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante /**
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social 159-179
Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk
- Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí**
El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética 181-197
Cooperative Learning from an Ethical Point of View
- Anabel Moriña Díez**
Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de E. Primaria 199-216
Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

219-241
