

El conflicto lingüístico en Cataluña y la inmersión lingüística como expresión

Autor: Mónica Díaz Castell (Máster en Políticas Públicas y Sociales)

Diciembre 2021

ABSTRACT

El modelo de inmersión lingüística es uno de los pilares del sistema educativo catalán y queda consolidado en la Ley de Educación Catalana de 2009. Ya se habían generado corrientes de opinión tanto contrarias como defensoras con bastante anterioridad a la aparición de dicha Ley, aunque los grupos de opinión detractores eran a toda vista minoritarios. Transcurridos 10 años de su aplicación el movimiento en contra de la inmersión lingüística parece fortalecerse. Ambos grupos, detractores y defensores, apelan a motivos pedagógicos para sustentar sus respectivos argumentos, sin embargo, sus discursos de defensa también incluyen altos niveles de ideologización y carga política. En este *paper* se plantea, por un lado, hacer un recorrido histórico sobre nacimiento y desarrollo de la inmersión lingüística en Cataluña y por otro, ofrecer una revisión general de los estudios sobre el modelo con un breve contraste internacional para finalmente formular recomendaciones a seguir sobre la política educativa catalana de inmersión lingüística en función de tres escenarios posibles.

SOBRE EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO EN CATALUÑA

-Antecedentes históricos de las políticas educativas de inmersión en Cataluña

Cuando España entra en democracia y Cataluña adquiere su Estatuto de Autonomía restableciéndose las instituciones catalanas se empieza a trabajar mancomunadamente por la recuperación de la lengua catalana. El primer fruto de un consenso fue la *Ley de Normalización Lingüística de 1983*, gracias a la aprobación de todos los grupos políticos y como vía de acuerdo para un tema que ya en ese momento era espinoso (tenemos un ejemplo en 1981 la reacción tan virulenta que tuvo el catalanismo contra el *Manifiesto de los 2300* (ROBLES, 2008:439), que demandaba igualdad de derechos lingüísticos entre el catalán y el castellano.

En esta primera Ley, siguiendo el modelo de la Segunda República, CIU planteaba un sistema de doble vía: catalán y castellano. Contrariamente, los partidos de izquierda PSC y PSUC tildaban dicho modelo de segregador y perseguían una escuela pública unitaria en la que el tratamiento de las dos lenguas fuera equilibrado.

En esta ley se recogía el derecho a la primera enseñanza en la lengua materna de cada alumno a pesar de que ya contemplaba el catalán como eje fundamental del sistema; la inmersión lingüística aún no estaba presente. En ese momento la pedagogía catalana abrazaba los postulados de la UNESCO sobre el derecho a ser educado en su lengua materna (Mazaba J.M; Nthépé, É. 1979: 167-175).

La inmersión aún estaba ausente del panorama legislativo; sólo se limitaba a situaciones experimentales como el caso de las escuelas de Santa Coloma de Gramanet, con

elevado índice de inmigración castellanohablante donde se ofrecía la inmersión como instrumento de cohesión social y para ascender socialmente.

Con la aparición de la Ley de Normalización Lingüística de 1983, los ensayos sobre inmersión empiezan a emerger.

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) aparece en 1990. En 1995, con el objetivo de adecuarla a la LOGSE, se realiza una modificación de la Ley de Normalización estableciéndose el catalán, como lengua *propia* del sistema educativo catalán y con el fin de “*alcanzar y consolidar los procesos de normalización lingüística en los centros escolares*” (objetivo específico 214). Con este fin se introduce el método de la “atención individualizada” (segregación del grupo-clase) como estrategia de aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos que solicitaran la educación infantil en castellano. Este Plan quedará instaurado legalmente en 1998 con la aprobación de la Ley de Política Lingüística.

El paso definitivo hacia la inmersión lingüística se dará en 2009 con la Ley de Educación de Cataluña (LEC) impulsada por PSC¹.

-Aparición de movimientos cívicos entorno a la lengua

Los movimientos en defensa de la lengua catalana son anteriores a la existencia de los movimientos que defienden los derechos de los castellanohablantes. Estos últimos han ido en aumento y han incrementado su actividad desde la aparición de la LEC y la aparición de partidos políticos que ponen el conflicto lingüístico en el centro del debate (Ciudadanos, UPyD, VOX...).

En el caso de los movimientos a favor tienen entre sus personajes inspiradores a pedagogas progresistas catalanas como Rosa Sensat de la primera mitad del siglo XX y posteriormente Marta Mata. Existen diversas organizaciones no gubernamentales y entidades cívicas relacionadas directamente con la defensa de la lengua en Cataluña y muchas más que, si bien su misión no es dicha defensa de manera directa, sí se adhieren a los postulados lingüísticos actuales del nacionalismo catalán y que quedan recogidos en la Resolución CLT/2143/2019, de 18 de julio (DOGC núm. 7930, de 1 de agosto) del Departamento de Cultura de la Generalitat de Cataluña². No todas ellas operan en territorio catalán, ya que la adscripción al fomento de la lengua catalana se extiende a todos los territorios que poseen catalanohablantes (los llamados “Països Catalans” por parte del nacionalismo catalán); un ejemplo es Acció Cultural del País Valencià. De todas ellas, sin duda las más activistas en la defensa del modelo llamado de “*escuela catalana*” son La Plataforma per la Llengua, Òmnium Cultural y la coordinadora de entidades *Som Escola* que básicamente defiende el modelo educativo de la LEC como instrumento de cohesión social. Todas ellas defienden la inmersión lingüística como favorecedora de los aprendizajes escolares³ y cuya aplicación resulta eficaz y exitosa para el sistema educativo catalán⁴.

¹ <https://www.elcatalan.es/no-es-el-lobo-estupidas-son-los-pastores-el-papel-de-la-izquierda-en-la-inmersion-linguistica>

² https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=855347&language=ca_ES

³ <https://www.cdll.cat/la-immersio-linguistica-afavoreix-laprenentatge>

⁴ https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/immersio-cat_1515575846.pdf

Por lo que respecta a los movimientos en favor de los derechos lingüísticos de los castellanohablantes aparecen por primera vez de manera organizada en 1983 con la aparición de Acción Cultural Miguel de Cervantes; en 1993 nacería la Asociación por la Tolerancia y su APB (Asociación de Profesores por el Bilingüismo) y posteriormente CADECA y Foro Babel; en 1998 nace Convivencia Cívica Catalana (CCC) (ROBLES, 2013:469-525); más recientemente, se crea la Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB) que, entre otros, ayuda a canalizar las quejas de los padres de niños castellanohablantes con necesidades especiales y que tienen problemas educativos derivados de la inmersión lingüística y otros movimientos y entidades con objetivos más centrados en hacer frente político al nacionalismo catalán pero totalmente alineados en la lucha contra la inmersión lingüística (España y Catalans, Concordia Cívica, etc.). Por último, aparece la organización Hablamos Español con un objetivo de ámbito nacional.

En Cataluña, las demandas judiciales de padres solicitando la escolarización de sus hijos en castellano (las cuales han sido casi siempre favorables a los demandantes) se han canalizado casi en su totalidad por CCC, inicialmente y, después por AEB.

Las demandas judiciales han crecido exponencialmente en los últimos años y, sobre todo, a partir del 2014, las sentencias favorables dan lugar por primera vez a la visualización clara del conflicto expresada por movilizaciones en la calle por parte de las entidades defensoras del modelo de “escuela catalana” y liderada por Som Escola y que se intensifican con el anuncio de la aplicación de la LOMCE para el curso escolar 2014/2015⁵. A partir de esta fecha el conflicto que había estado silenciado mediáticamente queda permanentemente abierto y exacerbado por el nuevo contexto sociopolítico generado a partir de 2012 con el punto de inflexión en las pretensiones independentistas de Cataluña tras la manifestación “Catalunya, nou Estat d’Europa. En el artículo “Los conflictos lingüísticos abiertos en la jurisprudencia constitucional española” de Jaume Vernet, visualiza la cantidad de litigios jurídicos en manos del Tribunal Constitucional sobre impugnaciones a la LEC, recursos contra la LOMCE y decretos derivados sobre compensación de costes educativos, entre otros (Vila, F-X, 2017).

EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO EN LA LITERATURA ACADÉMICA

El patrón diglósico de la población catalana y su comportamiento glotopolítico ha sido objeto de análisis por parte de múltiples autores a lo largo de décadas siendo el objeto común de análisis el estado y salud de la lengua catalana sin anclajes territoriales, es decir, tomando como base el conjunto de “Països Catalans”. Así encontramos autores como Vinyoles, López Susín, Vila, Artigal, López García-Molins, Lagarde, Branchadin, Requejo, etc. que han asumido de manera más o menos intensa el mito de Aracil para sustentar sus estudios sobre el conflicto lingüístico. Para Aracil el bilingüismo social es una forma engañosa de designar una situación conflictiva dado que el bilingüismo es desequilibrado en el momento en el que existe una lengua dominante (castellano) y otra dominada (catalán) y resulta el paso previo a un monolingüismo. Dada esta polarización diglósica, el conflicto lingüístico está servido. Henry Boyer habla de la ideologización de la diglosia como fenómeno derivado de la carga ideológica que contiene esta situación de lengua dominada y lengua dominante. El objetivo final de la ideología diglósica es ir hacia la substitución de una lengua por otra. (González,2005:15). Recientemente, Vila

⁵ <https://www.elperiodico.cat/ca/educacio/20140614/manifestacio-somescola-defensa-escola-catalan-barcelona-3302891>

ha hecho notar la necesidad de reorientar la idea de normalización del catalán y se pregunta si el modelo de conflicto lingüístico sigue siendo vigente a la luz de las presentaciones del *Segon Simposi sobre Nous Parlants en una Europa Multilingüe*.

Frente a estas teorías coexiste una literatura de carácter sociopolítico que centra sus argumentos en contra de la inmersión lingüística entorno a la coacción de recibir dicha metodología por parte del modelo educativo, la ausencia de libertad en la elección de dicho procedimiento y denuncian la falta de transparencia (e incluso manipulación) en los datos que supuestamente avalan el éxito educativo de la inmersión. Por otro lado, evidencian el hecho de que la inmersión sólo se aplica en los castellanohablantes ya que los catalanohablantes ya reciben la instrucción en su propia lengua materna, derecho que sólo le es reconocido a la mitad aproximadamente de los estudiantes de Cataluña. Autores como Pericay, Caja, Enkvist, Azúa, Arteta, Vilarubias, Amando de Miguel, Dobarro etc. están en estas líneas argumentativas.

Sin embargo, no existen prácticamente estudios que analicen el impacto de la inmersión en el rendimiento académico de los alumnos catalanes y más en concreto, de los alumnos castellanohablantes. Tampoco existen análisis rigurosos del impacto de la inmersión en alumnos catalanes con necesidades especiales y trastornos del aprendizaje (trastornos del espectro autista, dislexia, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, etc). Por otro lado, la situación lingüística de las aulas de una buena parte del sistema educativo catalán se ha visto transformada radicalmente debido a los procesos migratorios y la recepción de alumnos de otras lenguas maternas (CANALIS-HUGUET, 2009).

La UNESCO sigue insistiendo en la necesidad educar en la lengua materna del alumno y asevera que *“ser hablante de una lengua que no se habla en el aula es un factor que obstaculiza a menudo el aprendizaje de los niños, sobre todo de aquellos que viven en la pobreza”* (UNESCO, 2016).

Por el contrario durante los últimos treinta años diversos estudios, como los llevados a cabo por Cummins, J y Swain, M (1986) o Genesee, F (1987) han demostrado que la inmersión lingüística beneficia tanto al rendimiento académico de los alumnos como al desarrollo lingüístico y literario de dos o más lenguas, además de las habilidades cognitivas.

Por lo que respecta a la Hipótesis de la Interdependencia de Cummins y su metáfora del *dobles iceberg*, ambas han tenido mucha influencia en el diseño de programas de inmersión lingüística de muchos sistemas educativos, entre ellos el catalán. Dicha hipótesis plantea la idea de que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una determinada lengua (Lx) pueden ser transferidas a otra (Ly) siempre que se den ciertas condiciones: 1) una adecuada exposición a la Ly, bien en la escuela o bien en el entorno, y 2) motivación para aprender la Ly. En el caso del sistema educativo catalán estos condicionantes operan de manera diferenciada en los alumnos castellanohablantes y los catalanohablantes puesto que, con la inmersión lingüística, la Ly es materna para unos pero no para otros. La hipótesis de la interdependencia tampoco dice nada sobre si el aprendizaje de la lectura en un programa bilingüe debería iniciarse en la lengua materna o en otra segunda lengua. Se trata de una decisión crítica y discrecional del sistema educativo con dimensiones afectivas enormes para el alumnado y de consecuencias importantes. Otra cuestión de la que no habla directamente la hipótesis de la interdependencia es la cantidad de tiempo que se debería dedicar a la enseñanza en cada lengua en los primeros cursos.

Respecto a Swain y Johnson (1997), de las ocho características principales y similares en todo tipo de inmersión lingüística, encontramos que cinco de ellas no acaban de encajar con el sistema educativo catalán y por lo tanto puede decirse que el modelo no es fácilmente equiparable a la mayoría de resto de países (REYERO,2014:20). Veamos cuales y por qué:

En primer lugar, respecto *“la exposición a la segunda lengua (L2) sólo se produce en la clase ya que los alumnos inmersiónados no viven en un lugar en el que se hable esa lengua de manera regular por lo que todo el conocimiento que aprenden sobre ella suele venir de la escuela de inmersión”*. En Cataluña, esto sólo sucede en algunos territorios del área metropolitana (Cornellá, Hospitalet del Ll, Badalona, Santa Coloma de G.) en que hay muy poco uso del catalán socialmente.

En segundo lugar, la presencia de *“ayuda psicológica para la lengua nativa por parte de los padres y el colegio ya que la inmersión no pretende en ningún caso devaluar la lengua materna de los estudiantes, sin importar si su primera lengua es una la lengua principal en el país en el que vive o es una lengua minoritaria”*. El modelo de inmersión lleva consignas implícitas y explícitas que limitan los usos del castellano (lengua de los inmersiónados) a niveles que comprometen la ética del modelo (restricciones de su uso natural y espontaneo en horas no lectivas como recreos, comedores escolares y extraescolares)⁶. Marta Soliva ya en 1994 advertía que los padres no reciben feedbacks sobre los avances en la aplicación del modelo de inmersión que reciben sus hijos y la percepción puede ser que su lengua materna es restringida sin que exista argumentos pedagógicos que la avalen (Artigal: 1994:164-165).

En tercer lugar, *“los programas de inmersión tienen como principal propósito aumentar el bilingüismo de los alumnos fortaleciendo el repertorio de las lenguas y evitando que se produzca el “semilingüismo” en donde los alumnos tienen un conocimiento superficial de ambas lenguas pero no son capaces de usar ninguna de ellas de manera eficiente para el aprendizaje de los contenidos”*. Al igual que lo que sucede en el área metropolitana con el catalán, en las zonas del norte de Cataluña, la convivencia social con el castellano es prácticamente nula o muy escasa. Por ello actualmente existen alumnos con serias dificultades para desenvolverse en castellano en igualdad o semi-igualdad de condiciones que con el catalán, ya que no han sido inmersiónados en catalán porque simplemente han recibido la instrucción en su lengua materna (L1). En palabras de López García-Molins (2018) *“en las sociedades bilingües, donde el equilibrio absoluto entre los dos idiomas es una perspectiva ideal que nunca llega a alcanzarse, esta obsesión normalizadora se agudiza, pues de lo que se trata es de que una de las lenguas vale más que la otra y, como nadie las domina por igual y resulta imposible abandonar los hábitos lingüísticos y la mayor facilidad que se tienen en la materna, el resultado es que la parte de la población que cae del lado equivocado queda discriminada socialmente de manera permanente”*.

En cuarto lugar, normalmente, la mayoría de los alumnos entran con el mismo conocimiento sobre la segunda lengua (L2). Como ya hemos dicho anteriormente, las lenguas objetivo normalmente no son habladas de manera ordinaria por ninguna persona cercana a los alumnos. Nuevamente esto sucede en zonas poco o nada polarizadas diglósicamente, como en los casos anteriores; es plausible pensar que los

⁶ El *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya* ha distribuido circulares internas a los centros educativos que orientan a inducir al uso exclusivo del catalán de los alumnos en su interacción entre iguales y docentes, tanto en horas lectivas como en horas no lectivas.

alumnos del área metropolitana no conocen prácticamente el catalán cuando ingresan en la escuela mientras que los del norte de Cataluña desconocen el castellano.

Al margen de la categorización de Johson y Swain sobre rasgos comunes de los programas de Inmersión lingüística (IL) y que como hemos visto no acaban de encajar con el modelo catalán, añadimos otras características del sistema educativo catalán que lo diferencian de otros modelos de inmersión lingüística: para Artigal (1994: 164-165): “*el bajo nivel sociocultural de muchos alumnos, la mezcla de hablantes nativos con castellanohablantes en las aulas, la inclusión de hablantes de otras lenguas- lo diferencian de la IL en Canadá y en otros lugares*”.

Por otro lado, un aspecto muy relevante y a menudo olvidado para la literatura es la obligatoriedad de recibir la educación mediante IL ya que, a diferencia de otros modelos como el vasco en el que existen tres líneas educativas distintas, el sistema educativo catalán establece la IL como único modelo de escolarización existente para los alumnos castellanohablantes de manera que sus padres no tienen opción a otras metodologías o proporciones lingüísticas diferentes a las que establece la IL⁷. Esta característica del modelo también lo diferencia de otros modelos internacionales.

Finalmente, existen muy pocos estudios rigurosos sobre la determinación del efecto sobre el rendimiento académico en la IL; también una falta severa de evaluación de resultados sobre la cohesión social, dentro del ámbito académico y por parte de los sucesivos gobiernos catalanes.

Existen una multiplicidad de artículos y estudios que versan sobre la adecuación y validación de la IL en Cataluña a nivel institucional⁸ y otros ofrecidos por entidades cívicas, entre ellos los elaborados por Plataforma per la Llengua; se trata de documentos que realizan análisis cualitativos, descripciones del modelo y alusiones a otros estudios empíricos, como los de Serra en 1997 (PLATAFORMA PER LA LLENGUA: 14-15). Otro estudio empírico en el que se concluye la utilidad y validación de la IL podemos encontrarlo en *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya*. (STRUBELL:2012).

Un reciente estudio es el de CALERO y CHOI (CALERO; CHOI.2019: 41); en él mide el efecto de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanohablante en Cataluña. A través del tratamiento de los datos PISA los resultados que obtienen indican que los castellanohablantes obtienen peores resultados en algunas competencias a igualdad de una serie de variables control y dicha reducción en el nivel de competencias varía en función del sexo, la titularidad del centro, el municipio de residencia y el estatus económico y sociocultural. Los autores concluyen la existencia clara de perdedores de la política de IL en Cataluña, que son los castellanohablantes.

En la misma línea argumentativa y con similares resultados que Calero y Choi encontramos una serie de estudios de Convivencia Cívica Catalana (CCC) en los que utilizando datos PISA (a partir de datos del 2012) y datos PIRLS realiza diferentes análisis estadísticos sobre competencias en comprensión lectora (sobre PIRLS 2016)⁹

⁷ La excepción surge a raíz de diversas sentencias judiciales de padres solicitantes de bilingüismo para sus hijos en las cuales se fija un porcentaje mínimo de castellano. Este porcentaje ha quedado fijado en un 25% en la totalidad de las sentencias.

⁸ <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/metodologies/tilc/immersiolingüística/>
<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/metodologies/tilc/immersiolingüística/pla/document/s/>

⁹ <http://files.convivenciacívica.org/Análisis%20de%20los%20resultados%20de%20PIRLS%202016.pdf>

y sobre fracaso escolar en Catalunya a nivel general¹⁰ y, más en concreto, de los inmigrantes en el sistema educativo catalán ¹¹(sobre PISA 2015). A nivel cualitativo ofrece una producción más: *La lengua española en la educación de Cataluña*¹².

La Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB) aporta un informe¹³ donde trata no sólo la IL sino la politización de la escuela catalana a raíz de los hechos del 1 de octubre de 2017.

Habiendo pues una situación de conflicto ante la lengua i la IL en lo social y en lo académico, quizá el conflicto abierto puede llegar a ser evitable pero el conflicto latente parece inevitable tal y como apunta Lagarde (VILA,2015:396) colaborador de un libro de VILA (2015), que nace con la pretensión de ayudar a la superación del conflicto lingüístico a través de aportaciones desde diversas ópticas y sensibilidades.

RECOMENDACIONES POLÍTICAS RESPECTO LA IL EN CATALUÑA

En primer lugar, es necesario realizar mediciones y evaluaciones a todos niveles (intraclase e intercentros de todos los niveles educativos) que descubran brechas en el programa de IL y a nivel de toda Cataluña para contrastar los datos obtenidos por los estudios de Calero y Choi Y CCC. Los datos PISA y PEARLS son insuficientes para el análisis de la salud del programa IL. De replicarse los resultados, y a la luz de su posible fracaso para toda la población, el programa de IL debería ser modificado existiendo diferentes opciones:

Escenario 1: modificación legislativa y eliminación de la IL en el sistema educativo: el nivel de conflicto lingüístico actual y dado el uso político de la lengua como eje vertebrador de las aspiraciones nacionalistas se desaconseja esta decisión política y la eliminación completa del programa IL. Una solución alternativa sería la creación de dos líneas, una en castellano y otra en catalán de libre elección por parte de los padres con la posibilidad de que fueran transitables de la una a la otra por el alumno a lo largo de su recorrido académico.

Escenario 2: modificación legislativa y modulación de la IL en el sistema educativo introduciendo cambios homeostáticos y flexibilizando su aplicación:

- Algún factor está operando para que en Cataluña no se obtengan con la IL los beneficios que la mayoría de los estudios internacionales refieren para otros sistemas educativos. El contraste con las características descritas por Jonhson y Swain pueden ayudar a encontrar desviaciones del modelo que puedan estar explicando en parte o totalmente, los desajustes en los datos de rendimiento escolar bajo este sistema. Una cuestión clave a repensar es que el sistema opera de manera indiferenciada para todos los estudiantes y para una mitad de ellos la enseñanza se vehiculiza en lengua materna (L1) y para la otra mitad se vehiculiza en una segunda lengua no materna (L2) no siendo una verdadera inmersión para el 100% de la población estudiantil y produciendo resultados obviamente diferenciados. Una dificultad añadida es la falta de datos segregados

¹⁰<http://files.convivenciaviva.org/Analisis%20de%20los%20Resultados%20de%20PISA%202015%20en%20Catalu%C3%B1a.pdf>

¹¹<http://files.convivenciaviva.org/Los%20inmigrantes%20en%20el%20sistema%20educativo%20de%20Catalu%C3%B1a.pdf>

¹²<http://files.convivenciaviva.org/Analisis%20de%20los%20resultados%20de%20PIRLS%202016.pdf>

¹³ <https://www.aebcatalunya.org/images/La-discriminacin-de-los-castellanohablantes.pdf>

por L1 ya que impide reconocer el nivel de rendimiento en los diferentes grupos (L1 catalán, L1 castellano, L1 otros idiomas) y debería ser medida controlando además diferentes variables que también afectan al rendimiento.

- Existe una casuística territorial diferenciada que provoca que el modelo de IL genere resultados que contradicen sus éxitos previstos (alumnos de la Cataluña norte con castellano deficitario versus alumnos del área metropolitana de Barcelona con catalán deficitario). Una solución es flexibilizar el modelo en función del territorio y modular el número de horas de castellano en función del territorio y afianzar lectoescritura en L1 para transferir después a L2 en ambos casos.
- Otra casuística son los niños con necesidades especiales y Trastornos de Aprendizaje los cuales deberían recibir su escolarización en L1.
- El grado de aceptación social del modelo de IL será siempre mayor si se les diera la posibilidad de elección a los padres (especialmente a los castellanohablantes)

Escenario 3: mantenimiento del programa IL garantizando el acceso universal y gratuito de toda la población a la educación de 0 a tres años velando especialmente para alcanzar el objetivo diana (la población de nivel socioeconómico bajo castellanohablante e inmigrantes) e incorporando algún ajuste del escenario anterior. El contacto temprano con el catalán para todos los niños con L1 castellano en este grupo puede ayudar a reducir el futuro desajuste en el rendimiento escolar respecto sus compañeros catalanohablantes y en especial para avanzar en la igualdad de oportunidades para los grupos más vulnerables cuyas familias de origen no pueden amortiguar las diferencias.

En cualquiera de los tres escenarios, dado que no existen sondeos de opinión pública sobre el grado de aceptación explícita de la IL, sería conveniente realizar un sondeo a través de CIS y/o CEO.

Bibliografía

ARACIL, L. (1982). *Papers de Sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.

ARACIL, L. (1983). *Dir la realitat*. Barcelona : Edicions Països Catalans.

ARENAS, T; ARNAU, J; Artigal, J.M.; SERRA, T; SOLIVA, M. (1994). Sobre la inmersió lingüística escolar. Barcelona. Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/256770-Text%20de%20l'article-345870-1-10-20120713.pdf

CALERO, J; CHOI, Á. (2019). Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanohablante en Cataluña. En U. d. Barcelona (Ed.). Barcelona: Fundación Europea Sociedad y Educación. Obtenido de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/SE-Inmersion-Cataluna.pdf>

CANALIS-HUGUET, A. (septiembre-diciembre de 2009). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa. (U. d. Lleida, Ed.) *Revista Española de Pedagogía*(244), 295-510.

CUMMIS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*(49), 222-251.

- CUMMIS, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. LAGABASTER, & S. J. (coords), *Multilingüismo y multiculturalidad en la escuela* (págs. 113-142). Barcelona: Horsori Editorial, SL.
- GENESSE, F; HOLOBOW, N.E; LAMBERT, W.E.; Universidad McHill. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Familia*(33), 27-36.
- GONZÁLEZ, X.A. (coord). (2005). *X Elcuentru Internacional Llingua Minaritaria y Educación. Llingua y lllitaratutra nes aules*. Oviedo: Estaya Pedagógica. Academia llingua Asturiana
- JOHSON R. y SWAIN, M. (1997). *Immersion Education : International perspectives*. USA: Cambridge University Press.
- LÓPEZ GARCÍA-MOLINS, A. (2018). el conflicto lingüístico y el problema de España. En UNED (Ed.). Madrid: Discurso con motivo de su investidura como Doctor Honoris Causa por la UNED. Obtenido de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,60256760&_dad=portal&_schema=PORTAL
- MAZABA, J., & Nthépé, É. (1979). Lengua materna y lengua de enseñanza. En M. GASTON, *El derecho del niño a la educación* (págs. 167-175). París: UNESCO.
- PERICAY, X. et al. (2007). *¿Libertad o coacción? Políticas lingüísticas y nacionalismos en España*. Madrid: FAES.
- PLATAFORMA PER LA LLENGUA. (s.f.). La inmersió lingüística a Catalunya. Recuperado el 06 de 12 de 2019, de https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/immersio-cat_1515575846.pdf
- REYERO, A. (2014). La inmersión lingüística: una nueva forma de apredizaje. *Trabajo Fin de Grado en Maestro en Educación Primaria*. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7783/TFG-G889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ROBLES, A. (2008). *Extranjeros en su país*. Málaga: SEPHA, Edición y Diseño, S.L.
- ROBLES, A. (2013). *Historia de la Resistencia al nacionalismo en Cataluña*. Barcelona: EDITORIAL BIBLIOTECA CRONICA GLOBAL.
- STRUBELL, M; BARRACHINA, LI; SINTES E; APARICI, M. (2012). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya*. Barcelona: Universitat Obwerta de Catalunya. Recuperado el 06 de 12 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=704335>
- UNESCO. (2016). Si no entienes, ¿cómo puedes aprender? *Documento de Política, 24*. Recuperado el 06 de 12 de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_spa
- VILA, F. (2016). Sobre la vigència de la sociolingüística del conflicte i la noció de normalitat lingüística. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (26), 199-217. doi:10.2436/20.2504.01.116

VILA, F.-X. (2017). CAGIAO Y CONDE, JORGE; JIMÉNEZ-SALCEDO, J (EDS) (2015) Políticas lingüísticas en democracias multilingües: ¿es evitable el conflicto? *Revista de Llengua i Dret*(67), 394-400. doi:<http://dx.doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2931>