

Organització escolar, pràctica educativa i competència plurilingüe

Miquel Siguan i Soler
Ignasi Vila i Mendiburu

PID_00178707



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Escola inclusiva i educació plurilingüe	9
1.1. Breus notes sobre l'escola inclusiva	10
1.2. La inclusió escolar i l'educació bilingüe	12
1.2.1. <i>Two-way bilingual programs</i>	13
1.3. El Pla per a la llengua i la cohesió social (LIC)	16
1.3.1. Les aules d'acollida	19
1.3.2. El centre acollidor	26
1.3.3. Els plans d'entorn	28
1.3.4. La nova immersió lingüística	29
2. El desenvolupament de la competència plurilingüe i la pràctica educativa	34
2.1. El tractament integrat de les llengües	35
2.2. <i>L'éveil aux langues</i> (EVLANG)	37
2.3. <i>Multiliteracy Pedagogies</i>	39
2.3.1. Els llibres bilingües digitals	41
3. L'ensenyament de llengües estrangeres	44
3.1. La incorporació primerenca de l'ensenyament de la llengua estrangera	44
3.2. <i>Content and language integrated learning</i> (CLIL)	47
Resum	49
Bibliografia	51

Introducció

En aquest mòdul ens introduïm en qüestions relacionades amb la pràctica educativa, l'organització escolar i l'educació multilingüe al segle XXI. Al llarg de l'assignatura hem discutit qüestions referides tant a les característiques de la societat de la informació com als esforços educatius per a promoure coneixement de llengües que l'alumnat no pot aprendre al seu entorn familiar i social. En aquest context, l'educació bilingüe ha estat un marc de referència per a totes les qüestions implicades en el desenvolupament de la competència lingüística de l'alumnat. I, a la nova societat, l'educació bilingüe també és una referència per al desenvolupament de la competència plurilingüe de l'alumnat.

Recentment, en l'àmbit de la pràctica educativa, han aparegut diferents propostes relacionades amb la promoció de coneixement lingüístic des del context escolar per a l'alumnat que, per diferents raons, han d'aprendre una nova llengua. És el cas de l'aprenentatge de llengües estrangeres (CLIL) i de l'aprenentatge de la llengua escolar de l'alumnat estranger de nova incorporació (SIOP), el model teòric de referència dels quals és l'educació bilingüe, amb la qual comparteixen la idea que el llenguatge s'aprèn fent coses amb ell i que, per tant, a l'escola s'aprèn quan s'aprenen continguts que utilitzen la llengua objecte d'aprenentatge com a llengua vehicular de les activitats escolars.

De fet, històricament, l'educació bilingüe i els seus pressupòsits teòrics havien estat reclosos, o bé a les famílies amb altes expectatives lingüístiques, o bé amb el desig de les minories lingüístiques de recuperació de les seves llengües. No obstant això, avui dia, les necessitats lingüístiques de les persones "obliguen" a una educació escolar que en bona part assumeixi alguns dels criteris de l'educació bilingüe.

Al llarg del mòdul presentem el nucli de les idees de l'educació bilingüe que continuen vigents. Certament, algunes propostes fetes en el marc de la cultura escolar del segle XX tenen poca vigència en sistemes educatius que, com a finalitats, defensen la igualtat i la cohesió social.

Per això, al primer bloc del mòdul discutim tant les bases de l'escola inclusiva com les possibles incompatibilitats entre les característiques de l'escola inclusiva i les propostes organitzatives de l'educació bilingüe. I, a la vegada, mostrem els pressupòsits de l'educació bilingüe que continuen vigents i que són la clau per a promoure la competència plurilingüe de l'alumnat. Així, exposem les característiques dels programes bilingües coneguts com a *two-way* o les reflexions teòriques, organitzatives i metodològiques del *Pla per a la llengua i la*

cohesió social (LIC) de Catalunya. Totes les propostes són exemples de com es pot utilitzar l'educació bilingüe per a donar resposta als problemes lingüístics dels actuals sistemes educatius.

En el segon bloc introduïm algunes propostes per a atendre la diversitat lingüística de l'alumnat i promoure la seva competència plurilingüe. En concret, parlem de tres qüestions:

- La necessitat d'oferir a l'àmbit de l'educació lingüística un tractament integrat de totes les llengües. Aquest plantejament encara és més important en programes en què s'aspira a un bon domini de tres llengües per part de l'alumnat.
- Els trets més rellevants dels programes que es basen en la noció de consciència metalingüística per a promoure alguns aspectes de la competència plurilingüe.
- Algunes propostes des de la pràctica educativa sobre com atendre la llengua familiar de l'alumnat quan el professorat no és bilingüe.

El tercer bloc està dedicat a l'ensenyament de llengües estrangeres. Es discuteix tant la introducció de la seva ensenyança a l'educació infantil com la seva utilització com a llengua vehicular de continguts.

Objectius

En finalitzar l'estudi del mòdul, i després d'haver fet les activitats complementàries i la lectura i discussió dels articles recomanats i de la bibliografia obligatòria, l'alumnat ha de ser capaç del següent:

- 1.** Gestionar coneixements i informacions sobre les característiques de l'escola inclusiva, dels seus plantejaments teòrics i dels models organitzatius escolars, amb una atenció especial a les qüestions lingüístiques.
- 2.** Reflexionar críticament, amb precisió conceptual i rigor intel·lectual, sobre els aspectes psicolingüístics i sociolingüístics implicats en l'educació plurilingüe, i sobre els aspectes pedagògics implicats en el desenvolupament de la competència plurilingüe.
- 3.** Analitzar críticament, amb precisió conceptual i rigor intel·lectual, les propostes de l'educació bilingüe, avaluar-ne les possibilitats i extraure les conseqüències per a l'organització escolar i la pràctica educativa en una escola inclusiva i multilingüe.
- 4.** Identificar els aspectes més importants implicats en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres.

1. Escola inclusiva i educació plurilingüe

Els canvis demogràfics que hem descrit plantegen nous reptes als sistemes educatius. Tradicionalment la cultura escolar ha considerat la homogeneïtat com un valor per a la pràctica educativa, com assenyalen Vila i Casares. De fet, no va ser fins ben entrat el segle XX que de la mà del terme *necessitats educatives especials* es va proposar la integració de tota la infància i l'adolescència en els mateixos centres escolars.

L'educació bilingüe va néixer en un context que legitimava la segregació escolar. Els seus models organitzatius –manteniment de la llengua inicial i immersió lingüística– pressuposaven aules homogènies respecte al coneixement de la llengua escolar. En el primer, tot l'alumnat havia de coincidir en la seva llengua inicial i, en el segon, tot l'alumnat desconeixia la llengua escolar. Es proposava per a cada grup d'alumnes, d'acord amb la seva llengua inicial, un model organitzatiu que comportava la seva separació en aules diferents.

És cert que sovint es feia difícil de mantenir aquest principi que separava l'alumnat. Per exemple, en alguns llocs de Catalunya, hi havia alumnat catalanoparlant i castellanoparlant barrejat a les aules i, al País Basc, malgrat la delimitació de tres models pensats des del punt de vista de la llengua familiar de l'alumnat, el model D va atreure amb el temps moltes famílies castellano-parlants que escolaritzaven les seves criatures barrejades amb alumnat euskaldun. Però, independentment d'aquestes "anomalies", la immensa majoria de projectes educatius bilingües comportaven organitzacions escolars que separaven l'alumnat per la seva llengua d'origen.

Actualment, aquest plantejament és impossible. D'una banda, atès el nombre de llengües existents, és impensable l'organització d'un sistema educatiu que tracti la diversitat lingüística en origen de l'alumnat. Ningú no es pot imaginar escoles, unes al costat de les altres, separades per la llengua inicial de l'alumnat (escoles per a castellanoparlants, escoles per a l'alumnat àrab, escoles per a l'alumnat urdú, etc.). De l'altra, la gran presència de llengües a les aules obliga a una única llengua principal que vertebrï el sistema educatiu i, per tant, a les aules es barregen alumnes amb una llengua coincident amb l'escolar o una de diferent.

És evident que, en aquesta situació, no es pot dir que el mateix programa és un programa de manteniment per a uns i d'immersió per a altres. Entre altres raons, perquè no van ser pensats d'aquesta manera. Per això, és millor comprendre que tenim escoles amb la voluntat de ser inclusives en les quals hi ha alumnat que està escolaritzat en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola.

Vegeu també

Hem descrit els canvis profunds demogràfics dels darrers anys en el capítol "Mobilitat, societat de la informació i necessitats lingüístiques de les persones".

Referència bibliogràfica

I. Vila; R. Casares (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

En aquest apartat volem mostrar els canvis que introdueix aquest nou plantejament i què hem de rescatar de l'educació bilingüe per a promoure el desenvolupament lingüístic de tot l'alumnat.

1.1. Breus notes sobre l'escola inclusiva

Les persones que defensaven la **integració escolar** s'oposaven a l'educació especial, la qual era entesa com una manera de segregació individual i social que, a més a més, no assolía els seus objectius. A l'Estat espanyol, aquest moviment va tenir plena vigència des de 1980. Inicialment va estar relacionat amb l'escolarització de la infància sorda i, posteriorment, es va estendre a tota la infància i l'adolescència amb condicions personals de risc biològic, que va passar a ser etiquetada com a *infància amb necessitats educatives especials*, com expliquen Jiménez i Vilà. Més endavant, el mateix terme va ser associat amb la infància amb risc social i, fins i tot, ha estat utilitzat per a designar la infància estrangera que desconeix la llengua escolar.

A poc a poc, la noció d'*integració* ha donat pas a la noció d'**inclusió**. Davant la concepció d'*integrar* en una escola que no canvia o canvia poc, *incloure* pressuposa concebre una escola que crea sentit de comunitat i que accepta el compromís d' assolir l'èxit de totes les persones a partir d'oferir respostes educatives adequades a cadascuna.

Narodowski afirma que a l'origen dels sistemes educatius tutelats per l'Estat hi havia la promesa d'ensenyar tot a tots i, des de llavors, el problema plantejat ha estat **com ensenyar tot a tots**.

Darrere la promesa d'ensenyar tot a tots hi havia dues idees potents arrelades en la història de l'educació escolar:

- La **consecució de la igualtat**.
- L'**homogeneïtzació identitària** en la societat (especialment, la nació) com a garantia de la cohesió social.

Ara bé, tots dos objectius comportaven dos malentesos:

- L'assoliment de la igualtat a partir de donar a tots el mateix i de la mateixa manera oblidava que, a l'origen, no totes les persones estan en la mateixa posició davant l'educació escolar i, per tant, la mateixa oferta educativa implicava resultats molt dispars que allunyaven la promesa de la igualtat.
- El desig identitària homogeneïtzador significava una selecció de continguts –els valors i els interessos dels grups dominants– que callaven les veus identitàries que no es reconeixien en aquests continguts.

Referència bibliogràfica

P. Jiménez; M. Vilà (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Màlaga: Aljibe.

Referència bibliogràfica

M. Narodowski (2008). "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* (vol. 6, núm. 2, pàg. 19-26).

Nota

Aquestes dues qüestions –les diferències d'origen que el sistema tendeix a legitimar com a pròpies de cada alumne en base al seu rendiment i la qüestió de l'homogeneïtzació identitària que actua eliminant les diferències d'ordre cultural– representen dues cares del problema de la inclusió per a Narodowski.

Per a Narodowski, *incloure* significa:

"...reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural."

M. Narodowski (2008). "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* (vol. 6, núm. 2, pàg. 22).

Aquesta concepció s'allunya de les idees que al 1980 van afavorir la integració escolar com a alternativa als models segregats del currículum i a les escoles per a necessitats especials. La integració va significar mesures com la reestructuració i millora dels edificis, l'augment de classes especials o de reforç, la incorporació a les escoles de professorat d'educació especial, la creació de material didàctic específic i, evidentment, la incorporació a les aules ordinàries d'una part de l'alumnat etiquetat com de necessitats especials. Però, com diu la UNESCO:

"La integración, que se ocupa principalmente de estudiantes con deficiencias leves, corre el riesgo de convertirse en un dispositivo retórico más que en una realidad práctica; puede llegar a ser más una modificación espacial del aula que una modificación del contenido del currículo y la pedagogía relevantes para las necesidades de aprendizaje de los niños."

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (pàg. 10). Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Els resultats de la integració escolar –entesa com "afegir" alumnat a les escoles i els currículums comuns i tancar escoles d'educació especial– van mostrar que el model no responia a la diversitat d'expectatives i necessitats de l'alumnat, la qual cosa va induir a pensar que la qüestió no era únicament "afegir" alumnat "especial" a les aules ordinàries, sinó a la vegada repensar el model d'igualtat que transmetia l'escola tant des dels continguts com de la seva organització. És a dir, no es tractava que el nou alumnat s'adaptés a les normes, els hàbits, els estils i les pràctiques educatives existents en el model escolar, sinó d'establir canvis institucionals, curriculars i didàctics per a adaptar l'escola a tot l'alumnat.

En aquest context, ja al segle XXI, neix l'**escola inclusiva** o l'**educació inclusiva**. La UNESCO aborda la inclusió en els termes següents:

"La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes. En el contexto de una visión más amplia de la integración, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema «rígido» de integración es muy limitada. Esto es lo que se puede calificar de paradigma de colocación (Peters, 2004); es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un «lugar» y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia.

El debate sobre la educación inclusiva y la integración no se refiere a una dicotomía entre políticas y modelos de integración e inclusión –como si se pudiera integrar sin incluir o incluir sin integrar–, sino más bien a determinar en qué medida se está avanzando en el entendimiento de que toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno.

En los últimos quince años aproximadamente, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas. El centro de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos, lo cual implica: a) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos); b) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales.

Si bien existen diferentes categorías de grupos vulnerables y marginados –como las mujeres y las niñas, las minorías lingüísticas, los pueblos indígenas, los niños con discapacidades– el concepto de educación inclusiva no está basado en la categorización, y se propone ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todos los niños en contextos educativos desarrollados a medida."

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (pàg. 10-11). Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

L'escola inclusiva representa un important pas endavant en el tractament de la diversitat a les aules. Però, malgrat les declaracions de les institucions polítiques a favor de la inclusió, la realització i concreció d'escoles inclusives requereixen canvis molt importants que s'enfronten a notables desafiaments, com la modificació d'actituds socialment majoritàries favorables a la segregació i la discriminació, la preparació pedagògica del professorat, l'existència de recursos limitats o d'organitzacions escolars inadequades, o la incomprensió dels efectes socials de la marginació i l'exclusió.

Educació bilingüe i educació inclusiva

L'educació bilingüe no és aliena a la tradició educativa escolar. De fet, no pot ser d'una altra manera, ja que defensa una determinada organització escolar que possibiliti el coneixement d'una llengua que l'alumnat no pot aprendre en el seu context social i familiar. Per tant, no és una educació neutra, despullada de les tradicions i cultures escolars o de les finalitats educatives proclamades pels estats. L'educació bilingüe es pot defensar tècnicament com un bon instrument per a ensenyar i aprendre una nova llengua, però no es pot oblidar que es projecta en sistemes educatius concrets mitjançant teories implícites sobre l'educació escolar. Des d'aquesta perspectiva, històricament l'educació bilingüe ha estat molt allunyada dels pressupòsits que sustenten l'escola inclusiva.

1.2. La inclusió escolar i l'educació bilingüe

Des de 1990, en l'àmbit de l'educació bilingüe, es van adoptar models organitzatius escolars que barrejaven alumnat amb una llengua diferent de l'escolar amb alumnat de una mateixa llengua que la de l'escola. Un bon exemple és Catalunya que, des dels començaments del seu sistema educatiu bilingüe, va decidir no separar l'alumnat per la seva llengua d'origen. És cert que a l'inici existia una segregació urbanística important, que feia que una gran part de l'alumnat castellanoparlant estigués escolaritzat majoritàriament a l'escola pública i una gran part de l'alumnat catalanoparlant formés part de l'escola privada concertada. Per això, en les primeres ordres de la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya es considerava que una escola era d'immersió lin-

güística si tenia més d'un 80% d'alumnat castellanoparlant. Ara bé, això no era així a tot Catalunya i en poblacions en què la presència de l'escola privada era petita es barrejava alumnat de les dues llengües a les mateixes aules. A més a més, amb el temps la barreja d'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant a les aules s'ha fet més evident.

A Catalunya, s'han utilitzat dues formes d'atendre aquesta realitat:

- A les escoles on l'alumnat era majoritàriament catalanoparlant i hi havia alguns alumnes castellanoparlants, s'hi feien classes específiques de llengua catalana a aquests alumnes com a classes de reforç. Aquesta manera de fer tenia tot el seu sentit per a evitar els efectes negatius de la submersió lingüística.
- S'ha practicat l'**ensenyament individualitzat** durant la primera ensenyança (fins als vuit anys) amb les criatures de famílies que han decidit escolaritzar les seves criatures en castellà.

L'adopció de mesures metodològiques per a evitar els perills proclamats pel fet de barrejar alumnat de les dues llengües a les mateixes aules, però, no va significar canvis organitzatius importants. En canvi, en altres països, de la mà d'algunes idees que sustenten l'escola inclusiva s'han proposat models organitzatius diferents d'educació bilingüe, els quals es van pensar per tal de no segregar l'alumnat per la seva llengua d'origen. D'aquests, els que han tingut més èxit i extensió són els *two-way bilingual programs*.

1.2.1. *Two-way bilingual programs*

Aquests programes, nascuts als Estats Units i coneguts com *de doble direcció* o *bidireccionals*, escolaritzen en el mateix centre alumnat anglòfon nadiu i alumnat que està aprenent l'anglès com a segona llengua. Les aules utilitzen l'anglès i la llengua de l'alumnat, normalment hispà, com a llengües vehiculars. Per això, aquests programes també han rebut el nom *de doble immersió*.

Altres llengües

Aquests programes han estat dirigits fonamentalment a l'alumnat de llengua espanyola dels Estats Units d'Amèrica, però també han estat utilitzats en altres circumstàncies. A Edmonton (Canadà) participa alumnat anglòfon nadiu al costat d'alumnat de fins a set altres llengües (àrab, ucraïnès, alemany, llenguatge de signes, hebreu xinès i espanyol), mentre que a l'Estat de Maine (Estats Units) l'alumnat anglòfon es barreja amb alumnat d'origen francòfon.

Collier i Thomas consideren que aquests programes resolen alguns dels problemes socioculturals implicats en les diferents versions dels programes de manteniment de la llengua familiar dirigits a l'alumnat hispà als Estats Units que, en últim terme, significaven classes bilingües segregades. A la pràctica, aquestes classes eren vistes com a aules destinades a la infància amb "problemes" i, per tant, es desenvolupaven estereotips i prejudicis que devenien en la creació d'una important distància social i d'actituds discriminatòries respecte a

Referència bibliogràfica

V. Collier; W. Thomas (2004). "The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All". *NABE Journal of Research and Practice* (vol. 2, núm. 1, pàg. 1-20).

la infància d'origen llatinoamericà que aprenia l'anglès com a segona llengua en classes bilingües. Des del moment en què tot l'alumnat participa conjuntament en les activitats escolars es crea un context que facilita el reconeixement i la valoració de l'altre.

Malgrat la declaració de Thomas i Collier, altres autors, com ara Juárez, Ovando i Pérez, San Juan, Valdés i Wink i Wink, són més modestos en les seves apreciacions sobre els avantatges dels programes bilingües de doble direcció. En concret, es critica que, en molts casos, aquests programes no se situen en la perspectiva de l'escola inclusiva, sinó que tenen més semblança amb la integració escolar. Aquests autors centren els seus esforços a dotar aquests programes d'una perspectiva comunitària que comporti que la majoria i la minoria negociïn un projecte futur de convivència on es pugui viure amb felicitat des d'una certa diferència. L'educació escolar té un lloc central en aquest projecte i hauria de servir per a atendre les necessitats educatives, a vegades molt diferents, de tots els grups lingüístics.

La literatura sobre aquests programes comença a ser abundant i, a diferència dels programes clàssics d'educació bilingüe, les diferències entre ells són molt grans. Així, hi ha programes en què l'alumnat està barrejat al 50% i programes en què la proporció d'aprenents de l'anglès com a segona llengua assoleix el 90%. Igualment, hi ha diferències en el percentatge de cada llengua que s'utilitza a les aules. En concret, hi ha dos grans models: un que utilitza la llengua minoritària durant un 90% del temps en els nivells inicials de l'escolaritat, i un altre que utilitza cada una de les llengües el 50% del temps des del començament.

Una de les raons que fonamenta aquest programa consisteix a augmentar les relacions amb la segona llengua de l'alumnat que l'està aprenent. Aquest fet obliga a emprar a les aules una metodologia basada fonamentalment en el treball cooperatiu per projectes. D'aquesta manera, l'alumnat anglòfon nadiu i els aprenents de l'anglès han de fer coses junts, bé en anglès, bé en la llengua minoritària. Els professionals de l'educació pretenen així reduir al màxim la diferència en el coneixement de l'anglès que hi ha entre els estudiants nadius i els alumnes que l'aprenen com a segona llengua.

Collier i Thomas van publicar les dades de l'avaluació realitzada al districte escolar Houston Independent de Texas de 56 programes bilingües anglès-espanyol, amb un èmfasi especial en el temps que l'alumnat hispà trigava a atrapar en anglès en comparació amb als seus iguals nadius anglòfons. La taula 1 presenta els resultats.

Referències bibliogràfiques

- B. G. Juárez** (2008). "The politics of race in two languages: an empirical qualitative study". *Race Ethnicity and Education* (vol. 11, núm. 3, pàg. 231-249).
- C. Ovando, R. Pérez** (2000). "The politics of bilingual immersion programs". A: C. Ovando; P. McLaren (editors). *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students caught in the cross fire* (pàg. 145-65). Nova York: McGraw-Hill.
- E. San Juan** (2002). *Racism and cultural studies*. Londres: Duke University Press.
- G. Valdés** (1997). "Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students". *Harvard Educational Review* (vol. 67, núm. 3, pàg. 390-429).
- J. Wink; D. Wink** (2000). "Dual language models and intergenerational inspirations". A: R. Phillipson (editor). *Rights to language: Equity, power, and education* (pàg. 259-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Taula 1. Resultats sobre la distància en coneixement d'anglès de l'alumnat nadiu i aprenent de l'anglès en programes bilingües.

Tipus de programa	Puntuació mitjana guanyada per any escolar	Percentatge d'alumnat al grau 5 (10 anys) que ha atrapat lingüísticament l'alumnat nadiu
Manteniment en espanyol (90:10)	3-5	70%-100%
Manteniment en espanyol (50:50)	3	70%
Bidireccional (90:10)	4-6	95%-100%
Bidireccional (50:50)	3.5-5	70%-100%

Font: Collier i Thomas (2004). "The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All". *NABE Journal of Research and Practice* (vol. 2, núm. 1, pàg. 1-20).

La taula 1 mostra que l'alumnat hispà que assisteix a programes bidireccionals, especialment els del tipus 90:10, triga una mica menys de temps a atrapar en coneixement d'anglès els seus iguals nadius anglòfons que els que participen en programes de manteniment sense alumnat anglòfon a l'aula. Els autors afirmen:

"Amb l'estímul dels iguals nadius anglòfons a les classes bidireccionals, l'alumnat que està aprenent l'anglès com a segona llengua assoleix la puntuació mitjana estandarditzada en la segona llengua cap al cinquè (10 anys) o sisè grau (11 anys)."

V. Collier, W. Thomas (2004). "The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All". *NABE Journal of Research and Practice* (vol. 2, núm. 1, pàg. 11).

Lindholm-Leary defensa aquests programes pel seu potencial per a promoure les habilitats que tots els estudiants han d'assolir en un món globalitzat i canviant, i per a eradicar la bretxa permanent pel que fa al coneixement d'anglès entre l'alumnat anglòfon nadiu i l'alumnat que aprèn anglès com a segona llengua.

El cas del francès a Maine

Aquests programes s'utilitzen també per a recuperar llengües que en algunes comunitats havien quedat relegades a un ús exclusivament familiar. Per exemple, al nord de l'Estat de Maine (EUA), a la frontera amb Canadà, hi ha comunitats que a l'origen eren francòfones, però que, amb el temps, han substituït el francès per l'anglès. En un intent de recuperació del francès –entre altres, per raons econòmiques– han desenvolupat programes bilingües francès-anglès (50:50) fins als 17 anys. En aquest cas, no hi ha alumnat barrejat, ja que el francès –llengua original del 90% de la població– és utilitzat únicament per la gent gran. El programa, però, s'organitza d'acord amb els criteris dels programes bidireccionals.

Aquests programes, però, no es poden generalitzar per a tot l'alumnat que participa en els sistemes educatius dels països receptors de persones estrangeres. Un bon exemple és el de la ciutat d'Edmonton, situada a Alberta (Canadà). Ja hem explicat que a aquesta ciutat s'utilitzen aquests programes amb alumnat de set minories lingüístiques. Això significa que en alguns districtes es reserven aules a escoles de primària i secundària a les quals únicament poden assistir alumnat anglòfon nadiu i alumnat de la minoria lingüística. Per exemple, el programa anglès-xinès es fa en aules de nou escoles de primària i tres de secundària. Però, evidentment, a Edmonton hi ha alumnat d'altres minories

Referència bibliogràfica

K. J. Lindholm-Leary (2005). "The rich promise of two-way immersion". *Educational Leadership* (vol. 62, núm. 4, pàg. 56-9).

lingüístiques que no reben suport a la seva llengua i que s'escolaritzen en programes únicament en anglès. A més a més, l'extensió d'aquesta manera de fer a totes les minories lingüístiques obligaria a una distribució escolar de l'alumnat molt problemàtica i sense cap relació amb l'escola inclusiva.

És per això que s'han desenvolupat altres maneres de fer en què tots els alumnes estudien junts independentment de la seva llengua inicial. Ara bé, aquesta realitat no està exempta de problemes, ja que implica, entre altres coses, importants modificacions de la cultura escolar tradicional.

1.3. El Pla per a la llengua i la cohesió social (LIC)

Una d'aquestes maneres diferents de fer és el programa LIC iniciat a Catalunya el 2004. La idea bàsica va ser el desenvolupament d'una escola inclusiva vertebrada des de la llengua catalana que atengués les necessitats lingüístiques i educatives de l'alumnat, independentment del seu moment d'incorporació al sistema educatiu de Catalunya i de la seva llengua inicial.

Els canvis demogràfics dels últims deu anys a Catalunya han estat espectaculars. De sis milions d'habitants s'ha passat a quasi set milions i mig, dels quals més d'un milió són persones d'origen estranger. Catalunya és un mosaic ètnic amb persones provinents de tots els punts del planeta i amb parlants de quasi 300 llengües. La repercussió d'aquesta nova realitat al sistema educatiu és enorme. D'una banda, s'han soscavat les bases organitzatives, pedagògiques i didàctiques de la immersió lingüística. La realitat s'imposa i és difícil mantenir els seus pressupòsits –tal com van ser definits l'any 1980–, quan hi ha desenes i desenes d'aules amb parlants de sis, set o vuit llengües diferents i centenars d'aules en què l'alumnat de procedències i moments d'arribada molt diferents estudien junts. De l'altra, probablement amb més força en el sistema educatiu de Catalunya que en altres, els canvis demogràfics han evidenciat la necessitat de repensar les finalitats de la immersió lingüística respecte a les identitats individuals i col·lectives que cal promoure per a construir societats plurinacionals i multiculturals.

Amb aquest marc de referència, el Govern de Catalunya va elaborar el Pla per a la llengua i la cohesió social, conegut com a Pla LIC, per a promoure la **igualtat**, la **cohesió social** i el **coneixement del català** en el sistema educatiu.

El pla LIC es va presentar al final del curs 2003-2004 i comportava mesures específiques per a atendre educativament l'alumnat d'origen estranger. Al preàmbul s'introduïen tres idees principals:

- Es feia del català la llengua que havia de vertebrar un sistema educatiu que tenia objectius plurilingües.

- S'afirmava que el model educatiu de Catalunya havia de ser intercultural i que la seva finalitat era la cohesió social. Per tant, com veurem més endavant, se situava en l'àmbit de l'escola inclusiva.
- Es dirigia a tot l'alumnat de Catalunya independentment de les seves característiques.

El document diagnosticava després la situació del sistema educatiu de Catalunya segons quatre apartats:

- La situació del català.
- L'augment d'alumnat d'origen estranger.
- L'existència d'alumnat en risc d'exclusió i marginació social.
- L'educació intercultural.

Respecte a la situació del català, s'afirmava que, a pesar de ser la llengua del sistema educatiu, no s'havien assolit els objectius relatius al seu coneixement i ús. I, en relació amb l'alumnat amb una llengua pròpia diferent del català, s'afirmava el següent:

"Cal atendre de manera molt especial tot aquell alumnat que no té el català com a primera llengua. A més, l'arribada al nostre sistema educatiu d'alumnat procedent de diferents països fa necessari dedicar una atenció especial a l'aprenentatge de la llengua catalana. Cal advertir, però, que per aconseguir aquest objectiu s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars."

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social* (pàg. 6). Document no publicat. Generalitat de Catalunya.

El text representava un canvi copernicà respecte a concepcions anteriors. El coneixement del català no era la porta de la integració, sinó més aviat el contrari. L'aprenentatge del català era el resultat de les relacions socials en què s'implicava l'alumnat i, per tant, s'havia d'incidir a crear contextos al voltant de l'acollida i la integració per a dissenyar situacions que promoguessin el coneixement d'aquesta llengua. A més, ressaltava la importància de la incorporació de les famílies a les comunitats escolars, la rellevància del tractament educatiu de la llengua familiar, la concepció instrumental del llenguatge, que significava que tot el professorat ensenya llengua, o la consideració que els objectius lingüístics s'havien d'avaluar a la finalització de l'ensenyament obligatori.

Es reconeixia la importància del català en la configuració de la identitat col·lectiva, però se'n defensava l'aprenentatge, no per a incorporar l'alumnat a aquesta identitat, sinó com a factor de cohesió social. És per això que s'hi afegia que el català s'havia de convertir en l'**instrument de cohesió social** en un

marc plurilingüe. Es criticaven, a més, els discursos igualitaris que no tenien en compte les situacions de partida de l'alumnat i s'assumien els principis de l'escola inclusiva:

"En una societat tan complexa com la nostra, podem constatar que la provisió de llocs escolars gratuïts per a tothom no garanteix suficientment la igualtat d'oportunitats. L'origen divers i la situació social i cultural de les famílies, genera expectatives educatives diferents, fins al punt de no considerar, en determinats casos, la importància de tot allò relacionat amb l'educació. No tenir present aquesta qüestió porta a fer un discurs formalment igualitari, però profundament segregador. Així, cal crear en les àrees i sectors socials més deprimits les condicions que facin efectiva la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat."

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social* (pàg. 11-12). Document no publicat. Generalitat de Catalunya.

El document abordava l'educació intercultural i afirmava que la cohesió social:

"ha de partir del reconeixement de la pluralitat existent en tota societat complexa i de la voluntat per establir vincles de solidaritat i per fomentar la convivència entre els seus ciutadans i ciutadanes en els valors democràtics."

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social* (pàg. 12). Document no publicat. Generalitat de Catalunya.

La cohesió social no era entesa com el resultat de la construcció d'una identitat nacional homogènia, sinó que requeria el reconeixement de la diversitat existent i el foment d'un projecte col·lectiu de futur recolzat en valors democràtics. El document no feia de la diversitat un valor en si mateix, sinó que la considerava la font a partir de la qual es podien establir lligams de solidaritat entre les persones i una convivència en comú, la qual cosa implicava l'acceptació col·lectiva de trets comuns, compartits i negociats i, també, alguns de diferents que no possessin en qüestió la possibilitat de "viure junts". Per això:

"L'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories."

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social* (pàg. 12). Document no publicat. Generalitat de Catalunya.

El document acabava amb l'afirmació següent:

"Tot això implica un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat i, en conseqüència, afecta tot el currículum, tot el professorat i totes les institucions educatives."

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social* (pàg. 12). Document no publicat. Generalitat de Catalunya.

L'objectiu general del Pla LIC, en definitiva, era potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe. Posteriorment, s'hi van afegir la llengua castellana i les llengües estrangeres.

La concreció del Pla es va fer d'acord amb tres línies estratègiques:

- Les **aules d'acollida**.
- El **centre acollidor**.
- Els **plans d'entorn**.

A més a més, s'han desenvolupat programes específics com l'actualització de la immersió lingüística, el desenvolupament de plans de formació dirigits als equips directius i a tot el professorat de Catalunya, l'elaboració d'un pla per a l'alumnat d'ètnia gitana, o l'establiment de classes de llengües i cultures d'origen de l'alumnat estranger en horari extraescolar.

1.3.1. Les aules d'acollida

L'aula d'acollida és un recurs, una **estratègia organitzativa i metodològica** per a **atendre l'alumnat nouvingut** quan arriba al sistema educatiu de Catalunya. Té una doble finalitat:

- Que l'alumne/a se senti ben atès i valorat en els aspectes emocionals.
- Que disposi de les eines bàsiques per a iniciar, com més aviat millor i en les millors condicions, el seu procés d'ensenyament-aprenentatge en el sistema educatiu a Catalunya.

Aulas de Enlace, Aulas ALISO, Aulas ATAL

Les aules d'acollida de Catalunya se situen en una perspectiva radicalment diferent de la immensa majoria de les organitzacions escolars per a acollir l'alumnat estranger de la resta de l'Estat. Per bé que superficialment tots els dispositius per a acollir l'alumnat estranger de nova incorporació s'assemblin, hi ha diferències. Així, hi ha organitzacions, com ara les Aulas de Enlace, Aulas ALISO o Aulas ATAL, en què la llengua és encarada com a problema. En aquests models es tracta únicament de resoldre les qüestions relacionades amb el fet que l'alumnat estranger de nova incorporació entra a l'escola sense parlar la llengua escolar. En canvi, a les aules d'acollida de Catalunya, l'adquisició de la llengua escolar és un destil·lat de la seva incorporació a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

L'antecessor històric de les aules d'acollida catalanes van ser les *classes d'accueil* del Quebec. Al final dels anys seixanta del segle passat, el Govern de Quebec va organitzar les primeres aules d'acollida, generalitzades a partir de 1977, que tenien com a objectiu l'aprenentatge del francès abans de l'escolarització regular de l'alumnat estranger. Van ser concebudes com a **aules tancades**, de manera que l'alumnat acabat d'arribar amb una llengua inicial diferent de la llengua escolar havia de passar-hi un temps, no més d'un any, per a aprendre la llengua i, una vegada superat el dèficit, s'incorporava a l'aula ordinària. Aquest plantejament va comportar la creació d'aules especials destinades a l'alumnat estranger de nova incorporació perquè aprenguessin la llengua de l'escola. A Catalunya, com en la major part dels països receptors de persones estrangeres, també es va utilitzar aquesta filosofia i es van crear els **tallers d'adaptació escolar** (TAE) que van estar en vigor fins al curs 2004-2005.

Ara bé, les aules tancades tenien molts problemes per aconseguir el seu objectiu. Això és lògic, ja que en un any d'estudi de la L2 és impossible desenvolupar la competència lingüística escolar requerida als últims cursos de primària o a la secundària. Ja hem vist el temps que triga l'alumnat estranger a equiparar el seu coneixement de la llengua escolar amb els dels seus iguals nacionals. Com diuen Hakuta, Butler i Witt, les polítiques dissenyades perquè aquest alumnat incorpori la llengua de l'escola en un any és d'una manca de realisme sorprenent. Per exemple, en relació amb el Quebec, McAndrew afirma que, ja als anys vuitanta del segle passat, el 30% de l'alumnat trigava dos anys i, el 1999, la xifra arribava al 50%.

Referències bibliogràfiques

K. Hakuta; G. Butler; D. Witt (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?*. Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

M. McAndrew (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Mont-real : Les Presses de l'Université de Montréal.

El Ministeri d'Educació del Quebec va publicar l'any 2006 un estudi sobre les característiques escolars de l'alumnat provinent de la immigració del curs 1994-1995 al curs 2003-2004. Respecte a l'alumnat de les aules d'acollida, les estadístiques publicades mostraven que, el curs 1994-1995, un 27,2% de l'alumnat de primària que assistia a les aules d'acollida presentava un retard escolar d'un any com a mínim, davant el 23,5% de l'alumnat de primària estranger de llengua francesa que no hi assistia. El curs 2003-2004, les xifres eren del 41,1% davant un 12,7%. És a dir, any rere any, el cost que representava per a l'alumnat immigrant l'aprenentatge d'una nova llengua –en aquest cas, el francès– era cada vegada més elevat en relació amb l'alumnat de les mateixes característiques que ja coneixia el francès quan arribava al Quebec.

El 1997, el MEQ va publicar un document titulat *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, en què es deia que l'aula ordinària havia de ser el lloc principal d'integració de l'alumnat nouvingut. Així, els últims anys, el Govern del Quebec ha combinat una política d'aules tancades amb una d'**aules obertes**, com explica Fortin. Les aules d'acollida obertes es diferencien de les tancades en el fet que formen part de la mateixa escola, parteixen de la idea que el lloc principal d'aprenentatge de la llengua de l'escola és l'aula ordinària, i són concebudes com un recurs organitzatiu per a accelerar usos conversacionals en la dita llengua, de manera que, en un termini breu, l'alumnat es pugui relacionar activament amb la resta de l'alumnat i del professorat. A diferència de les aules tancades, el professorat de les aules obertes forma part dels claustres de les escoles i manté relacions amb les persones tutores de l'aula ordinària a les quals acudeix l'alumnat. En relació amb el temps d'estada, mentre que en les aules tancades tot el temps escolar de l'alumnat transcorre a l'aula, en les aules obertes l'alumnat acudeix unes quantes hores a la setmana, que no acostumen a ser menys de cinc ni més de quinze.

Vegeu també

Hem vist els estudis sobre el temps que necessita l'alumnat estranger per a equiparar el seu coneixement de la L2 al de l'alumnat que té aquesta llengua com a L1 en el capítol "L'adquisició de la L2 en els programes bilingües".

Referència bibliogràfica

MEQ (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Quebec: Gouvernement du Québec.

Referència bibliogràfica

L. Fortin (2006). "L'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec entre la classe d'accueil et la classe ordinaire : un aperçu quant aux pratiques, aux actions et aux perspectives". Comunicació al Seminari Internacional Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Les aules obertes han estat el model principal que han seguit altres territoris del Canadà. En concret, el Ministeri d'Educació d'Ontàrio i les seves diferents comissions escolars han promogut les aules obertes juntament amb el suport lingüístic a l'aula ordinària. L'alumnat nouvingut s'incorpora a l'aula ordinària i rep un doble suport en l'aprenentatge de la llengua de l'escola:

- Assisteix a classes específiques, en aquest cas d'anglès, en la mateixa escola durant els períodes setmanals.
- A l'aula ordinària, a més del professorat habitual, hi ha un suport lingüístic específic que realitza el professorat que atén l'aula d'acollida. Aquest suport pot arribar a ser de quatre anys i, en tot cas, mai no és menor a dos anys, com expliquen Coelho i Messier.

A Baviera, hi ha les *sprachlernklassen*, a les quals l'alumnat de nova incorporació assisteix una mitjana de catorze hores setmanals, mentre que la resta del temps escolar transcorre a l'aula ordinària. En altres països, s'ha adoptat un model d'integració total, de manera que l'alumnat immigrant únicament rep suport lingüístic a l'aula ordinària, com explica Creese.

A Catalunya, d'acord amb la concepció expressada en el document base del Pla LIC, el primer objectiu de les aules d'acollida és promoure la integració de l'alumnat al centre escolar i, únicament, en segon terme, possibilitar les eines per a incorporar-se com més aviat millor a les activitats d'ensenyament i aprenentatge. És a dir, com veurem a continuació, s'assumeix que el procés d'adquisició de la L2 es produeix fonamentalment a l'aula ordinària i, en conseqüència, l'aula d'acollida és sobretot una eina per a possibilitar la integració i adaptació de l'alumnat a l'aula ordinària. Amb aquest plantejament, el Departament d'Educació va iniciar les aules d'acollida el curs 2004-2005.

"L'aula d'acollida va destinada a l'alumnat arribat a Catalunya en els dos anys darrers (24 mesos) procedent d'un procés migratori i que necessiti una adaptació curricular específica i no tingui coneixement de la llengua de l'escola. Convé no confondre aquest alumnat amb alumnat procedent d'altres indrets de l'estat que segueix un currículum similar i només té el desconeixement de la llengua catalana. En aquest cas cal seguir les orientacions pròpies de l'atenció individualitzada.

Tampoc no és adequat fer servir aquest recurs per a l'alumnat d'educació infantil ni de primer cicle d'educació primària."

Departament d'Educació (2009). *Aules d'acollida. Annex 1* (pàg. 11). Generalitat de Catalunya.

Els grups eren de dotze alumnes i es va recomanar que no hi passessin més de dotze hores setmanals. A més a més, cada aula d'acollida s'inseria al centre escolar de l'alumnat i, per tant, s'incorporava una nova persona al claustre de professores i professors, motiu pel qual el centre rebia una dotació monetària addicional i diferents recursos informàtics.

Referències bibliogràfiques

- E. Coelho (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: Horsori.
- M. Messier (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Mont-real: Immigration et métropoles.

Referència bibliogràfica

- A. Creese (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.

Les aules d'acollida, però, no són necessàriament un espai físic, sinó que, tal com estan definides, són un recurs i una estratègia organitzativa i metodològica que pot tenir moltes concrecions. Per exemple, el centre escolar pot reorganitzar els seus recursos humans i aconseguir que en una mateixa aula treballin dues persones, o pot utilitzar el recurs com una aula tancada i ser, per tant, el lloc físic on l'alumnat estranger d'incorporació tardana s'escolaritza durant tot el curs escolar. L'Administració recomana un temps màxim de permanència, però finalment és el centre escolar qui decideix l'ús dels recursos associats a l'aula d'acollida.

Hores a les aules d'acollida

Les avaluacions realitzades mostren que més de la meitat de l'alumnat de primària hi està menys de cinc hores setmanals i únicament un 0,2% hi està més de vint hores. A secundària, disminueix el percentatge que hi està menys de cinc hores (30%) i augmenta el que hi està més de vint hores (2,9%).

"L'existència d'una aula d'acollida no ha d'anar en contra del principi que és el centre educatiu el responsable de l'acolliment, de la planificació de l'itinerari educatiu i del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. Per tant, s'han d'activar tots els recursos personals, didàctics, metodològics i organitzatius del centre per tal de garantir l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats. L'aula ordinària és l'espai de referència d'aquest alumnat, mentre que l'aula d'acollida vol garantir l'acollida emocional i accelerar l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'ensenyament.

[...] En definitiva, el procés d'integració de l'alumnat nouvingut al centre recau tant en el grup classe de referència com en l'aula d'acollida. L'alumne/a ha d'assistir amb el seu grup classe a les àrees que requereixen menys competència lingüística, com ara educació física, visual i plàstica o aquelles àrees on s'utilitzin de manera sistemàtica les TIC. D'aquesta manera es garanteixen espais comuns de socialització des del primer moment d'incorporació de l'alumnat nouvingut als centres."

Departament d'Educació (2009). *Aules d'acollida. Annex 1* (pàg. 7). Generalitat de Catalunya.

Per això, quan un centre sol·licita una aula d'acollida, se li exigeix el següent:

- Preveure els recursos humans i materials necessaris per a oferir una bona acollida a l'alumnat de nova incorporació.
- Proporcionar els recursos metodològics i organitzatius en relació amb els objectius d'integració i aprenentatge de la llengua.
- Designar un/a tutor/a per aula d'acollida del conjunt de professionals amb plaça definitiva al centre, sempre que es pugui, per a garantir la continuïtat pedagògica.
- Revisar els documents de gestió amb l'objectiu d'adequar-los als eixos del Pla LIC, en especial el pla d'acollida i integració del centre i el projecte lingüístic.

En definitiva, per a donar sentit a l'aula d'acollida, el Departament va considerar que:

"El centre educatiu ha d'establir un procés de millora en l'atenció de tot l'alumnat i ha d'incloure el nou recurs en l'organització general del centre."

Departament d'Educació (2009). *Aules d'acollida. Annex 1* (pàg. 5). Generalitat de Catalunya.

L'avaluació de les aules d'acollida

Les aules d'acollida van ser avaluades des del seu començament any rere any per diversos estudis: Serra i altres; Siqués i altres; Vila, Perera i Serra; Vila, Perera i altres; Vila i altres. S'hi avaluava el coneixement de català de l'alumnat que participava a les aules d'acollida mitjançant una prova A2 (usuari bàsic), i també se n'avaluava el grau d'adaptació escolar. Els resultats van mostrar que la variable que millor descriu el coneixement de català de l'alumnat és el seu grau d'adaptació escolar. La taula 2 presenta els resultats de coneixement de català, d'acord amb el grau d'adaptació escolar de l'alumnat durant el curs 2006-2007.

Referències bibliogràfiques

J. M. Serra; S. Perera; C. Siqués; P. Mayans; I. Canals (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* (núm. 45, pàg. 153-183).

P. Siqués; I. Vila; S. Perera (2009). "Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (núm. 17, vol 7(1), pàg. 103-132).

P. Siqués; S. Perera; I. Vila (en premsa). "Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico". *Anales de Psicología*.

I. Vila; S. Perera; J. M. Serra (2006). "Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005". *Caixa d'Eines* (núm. 04, pàg. 40-55).

I. Vila; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (2008). "Les aules d'acollida de l'educació primària de Catalunya: algunes dades de l'avaluació del Curs 2005-2006". A: Josep Pallach (editor). *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (pàg. 235-246). Girona: Documenta Universitaria.

I. Vila; I. Canal; P. Mayans; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (2007). "Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu". *Catalan Review* (vol. 21, núm. 1, pàg. 351-380).

I. Vila; I. Canal; P. Mayans; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (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* (núm. 2, pàg. 307-327).

I. Vila; I. Canal; P. Mayans; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (en premsa). "Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar". A: J. García-Castaño; S. Carrasco (editors). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

Taula 2. Adaptació escolar i coneixement de català. Primària i secundària. Curs 2006-2007

	Adaptació escolar	Educació primària			Educació secundària		
		M	Dt	N	M	Dt	N
Comprensió oral	Baixa	42,42	8,134	404	33,39	7,67	401
	Mitjana	48,15	5,893	4717	37,10	5,53	3132

M = mitjana; Dt = desviació típica; N = nombre de participants. Font: I. Vila; I. Canal; P. Mayans; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (en premsa). "Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar". A: J. García-Castaño; S. Carrasco (editors). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

	Adaptació escolar	Educació primària			Educació secundària		
		M	Dt	N	M	Dt	N
Expressió oral	Alta	50,91	4,334	343	39,76	3,37	361
	Baixa	56,35	19,46	398	24,36	9,37	396
	Mitjana	67,40	15,58	4703	31,25	8,24	3122
	Alta	75,24	12,27	347	36,31	5,40	361
Comprensió lectora	Baixa	17,65	6,39	377	31,95	11,88	404
	Mitjana	21,51	5,28	4594	40,94	9,64	3124
	Alta	24,16	3,76	344	46,73	4,70	362
Expressió escrita	Baixa	20,78	10,94	371	30,54	16,25	388
	Mitjana	28,69	9,33	4536	44,49	14,97	3089
	Alta	33,70	7,74	339	55,91	9,09	358
Interacció oral	Baixa				3,47	1,59	398
	Mitjana				4,51	1,43	3114
	Alta				5,25	1,01	360
Aplicació d'habilitats comunicatives	Baixa				7,29	2,65	399
	Mitjana				9,45	2,32	3112
	Alta				10,96	1,32	362

M = mitjana; Dt = desviació típica; N = nombre de participants. Font: I. Vila; I. Canal; P. Mayans; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (en premsa). "Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar". A: J. García-Castaño; S. Carrasco (editors). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

El coneixement de català augmenta a mesura que creix el grau d'adaptació escolar de l'alumnat. A més a més, el grau d'adaptació escolar correlacionava positivament amb el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.

Les primeres avaluacions van ser únicament descriptives i no permetien establir relacions entre les diferents variables (llengua inicial, temps setmanal a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar, temps d'estada a Catalunya, etc.). Per això es van fer altres anàlisis basades en la probabilitat de cadascuna de les variables per a predir si l'alumnat superava o no les diferents proves de català (comprensió i expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita), com el de Siqués, Perera i Vila.

Pel que fa a la comprensió i expressió oral, l'alumnat d'adaptació alta multiplicava per sis la seva probabilitat de superar les proves com a usuari bàsic. A la vegada, amb més hores a l'aula d'acollida disminuïa la probabilitat de l'alumnat de superar les proves. La variable referida a l'escolarització prèvia multiplicava únicament per dos la probabilitat de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular de superar les proves respecte a l'alumnat sense una es-

Referència bibliogràfica

P. Siqués; S. Perera; I. Vila (en premsa). "Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico". *Anales de Psicología*.

colarització prèvia. La variable temps d'estada a Catalunya multiplicava per cinc la probabilitat de superar les proves de l'alumnat que feia més temps que era a Catalunya. Finalment, l'alumnat amb una llengua romànica tenia més probabilitat de superar les dues proves respecte a l'alumnat d'altres llengües. En concret, pel que fa a l'expressió oral, l'alumnat amb una llengua sinotibetana disminuïa enormement la seva probabilitat de superar la prova respecte a l'alumnat d'altres llengües.

Els resultats sobre la comprensió lectora i l'expressió escrita presentaven algunes diferències:

- L'alumnat d'adaptació escolar alta multiplicava quasi per deu la seva probabilitat de superar les proves.
- El temps d'estada feia prediccions diferents de les que feia respecte a la comprensió i l'expressió oral. Així, únicament multiplicava per tres i per quatre la probabilitat de l'alumnat de passar les proves.
- La capacitat predictiva de la variable escolarització prèvia augmentava respecte a les prediccions sobre la comprensió i l'expressió oral i s'equiparava a les prediccions que feia la variable temps d'estada.
- Les altres variables feien prediccions semblants a les realitzades respecte a la comprensió i l'expressió oral.

Les avaluacions realitzades recolzaven la idea que la llengua escolar s'aprenia fonamentalment a l'aula ordinària i que l'aula d'acollida era una de les formes organitzatives i pedagògiques per a donar suport al progrés lingüístic en la llengua escolar de l'alumnat de nova incorporació. Aquesta idea era especialment evident quan s'analitzaven les habilitats lingüístiques implicades en la lectura i l'escriptura, mentre que en les habilitats orals l'entorn social també tenia importància, tal com ho reflectia la variable temps d'estada a Catalunya i, en sentit contrari, el poc pes de la variable escolarització prèvia.

Finalment, cal ressenyar la importància de la variable referida a la llengua inicial de l'alumnat. Així, l'alumnat amb una llengua romànica tenia més probabilitat de superar les proves en les quatre habilitats respecte a l'alumnat amb una llengua diferent. Ara bé, quan interactuaven totes les variables, la llengua inicial de l'alumnat quedava supeditada a la variable adaptació escolar. Vila, Oller i altres van mostrar que l'alumnat de primària amb una llengua sinotibetana –l'alumnat que d'acord amb la seva llengua tenia menys probabilitat de superar les proves– d'adaptació alta, obtenia millors resultats en comprensió lectora i expressió escrita que l'alumnat amb una llengua romànica d'adaptació mitjana.

Referència bibliogràfica

I. Vila; J. Oller; S. Perera; J. M. Serra; C. Siqués (2008). "Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida". A: E. Díez-Itza (editor). *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (pàg. 199-210). Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

1.3.2. El centre acollidor

Una lectura atenta del Pla LIC evidencia la gran importància que atribuïa als centres escolars. La definició de *centre acollidor* era un eufemisme per a caracteritzar que les escoles i els instituts de Catalunya havien de ser **centres inclusius**. Els responsables del Pla explicaven les característiques que havien de tenir els centres:

"L'acollida, la integració escolar i, en definitiva, l'èxit educatiu de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, ha de ser una de les primeres preocupacions i un dels primers objectius del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. Cal entendre així el Pla d'acollida i d'integració com un conjunt sistemàtic d'actuacions del centre que permetrà la incorporació de tot l'alumnat a la vida i a la dinàmica ordinària, aconseguint un centre on tothom se'l fa seu i s'hi troba bé, transformant-lo en un **centre acollidor**."

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (2006). "El centre educatiu acollidor". *Caixa d'Eines* (núm. 3, pàg. 7).

D'acord amb la filosofia del Pla, els tres eixos principals del centre acollidor eren:

- La llengua catalana, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
- La inclusió social i escolar.
- L'educació intercultural.

Mentre que els seus objectius eren els següents:

"1. L'èxit personal, lligat al desenvolupament d'una identitat personal rica i equilibrada, flexible i creativa, capaç d'adaptar-se als canvis accelerats d'un món en permanent transformació..."

2. L'èxit social, relacionat amb el desenvolupament de les habilitats socials i de les actituds idònies per convidaure en la nostra societat catalana plural, per treballar en equip, per saber resoldre els conflictes de convivència..."

3. L'èxit acadèmic, vinculat al desenvolupament de la capacitat de convertir la informació disponible avui en abundància de coneixements, a la consolidació de la capacitat i de l'actitud d'aprendre al llarg de tota la vida..."

4. L'èxit laboral, lligat al desenvolupament de la capacitat d'aplicar aquests coneixements, aptituds, actituds i habilitats per fer front de la manera més satisfactòria possible als complexos reptes que planteja el món del treball en l'actualitat..."

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (2006). "El centre educatiu acollidor". *Caixa d'Eines* (núm. 3, pàg. 9-10).

Eren els mateixos objectius que havia plantejat la UNESCO al seu document sobre l'escola inclusiva.

Més endavant, l'any 2007, els responsables del Pla LIC concretaven encara més els objectius i els camins per a avançar i convertir-se en centres acollidors:

Bibliografia

UNESCO (2008). *La educació inclusiva: el camí hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional d'Educació.

"(un centre acollidor) no vol dir *només* posar en solfa estratègies per a atendre millor aquest nou alumnat. Tot i la considerable pressió que darrerament ha suposat per a alguns centres educatius l'increment d'alumnat estranger, de cap manera no podem veure l'acollida i les característiques d'un centre acollidor des d'aquest reduccionisme."

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (2007). "Introducció". *Caixa d'Eines* (núm. 6, pàg. 5).

És a dir, el centre acollidor no es limitava al desenvolupament d'estratègies relacionades amb el tractament de la diversitat. A més, calia una nova perspectiva:

"Així, doncs, el plantejament de renovació d'un centre educatiu per a fer-lo realment acollidor no pot ser *sectorial*, ha de ser holístic, global, integrador de tots els recursos de la comunitat educativa."

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (2007). "Introducció". *Caixa d'Eines* (núm. 6, pàg. 5).

El centre acollidor se situava en una perspectiva comunitària, de manera que el seu treball educatiu no es podia reduir al treball amb el seu alumnat, sinó que havia d'integrar tots els recursos educatius. Ara bé, això no significava la renúncia a una manera diferent d'abordar el treball escolar. Al contrari, es proclamava que el nucli dur de la relació educativa era la relació professor-alumne, i l'espai més important, l'aula ordinària, que era on es duia a terme aquesta interacció durant més hores. Per tant, els serveis, els programes o els recursos humans i materials tenien sentit únicament si ajudaven a realitzar millor les interaccions que es produïen a l'aula ordinària. Per això, l'esforç més important havia de estar centrat a aconseguir des de la pràctica educativa que tot l'alumnat dotés de sentit tant el conjunt dels aprenentatges com el context en el qual es realitzen.

"Per tant, sense l'indispensable clima que caracteritza un **centre acollidor**, sense una atmosfera de qualitat i de respecte interpersonal, les resistències als aprenentatges, la impossibilitat de teixir complicitats compartides, la manca de confiança i d'expectatives positives recíproques, etc. faran poc productius els esforços individuals d'alguns professors. Necessitem *centres acollidors* no sols per raons ètiques i d'educació ciutadana, sinó també i precisament perquè *són indispensables perquè l'aprenentatge es produeixi*."

En conseqüència:

"Si algú ha pensat mai que avançar vers un centre educatiu acollidor vol dir *només* millorar-ne els aspectes organitzatius relacionats amb l'acollida, tampoc no ha entès el que es vol dir amb aquesta expressió. Desenganyem-nos: millorar l'èxit educatiu com a condició de la cohesió escolar i social no s'assolirà *només* amb canvis en l'organització dels recursos del centre, si aquests canvis no tenen una incidència directa en el dia a dia de cada aula, si no transformen –millorant-les– les pràctiques docents concretes del professorat. Perquè aquestes pràctiques flueixin de manera espontània és necessària també una posada al punt de les actituds i de les conviccions."

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (2007). "Introducció". *Caixa d'Eines* (núm. 6, pàg. 5-7).

En definitiva, orientació comunitària, èxit de totes i tots, pràctiques educatives interactives i adaptades a tot l'alumnat, atribució de sentit –i no únicament de significat– i actituds i conviccions del professorat, eren les característiques del centre acollidor.

1.3.3. Els plans d'entorn

Els plans d'entorn eren la tercera peça del pla LIC. L'any 2010, els responsables del Pla van publicar una revisió del document inicial¹ en què se'n fixaven les línies mestres. La idea central era que l'educació anava més enllà de l'educació escolar i que, a la vegada, aquesta última era determinant per al futur de les persones. Així, d'acord amb la perspectiva ecològica del desenvolupament humà de Bronfenbrenner, els plans d'entorn es configuraven com un espai per a establir complicitats i consensuar projectes entre tots els agents educatius que actuaven en un territori. En definitiva, es considerava que l'acció educativa era una **tasca conjunta** a partir d'objectius compartits.

Els plans d'entorn van ser la concreció estratègica, organitzativa i metodològica que permetia no únicament la reunió de tots els agents educatius, sinó quelcom de més important: un **espai compartit de reflexió educativa conjunta i de presa de decisions** sobre com augmentar la densitat educativa del territori i d'establir els suports necessaris per a tots els agents educatius.

Les qüestions referides a l'aprenentatge del català tenien una gran importància. Ja hem vist que l'alumnat estranger que tenia contacte amb el català al seu entorn social progressava significativament millor en la llengua escolar que l'alumnat que vivia en entorns exclusivament castellans. Per això, a més d'augmentar la densitat educativa del territori i establir continuïtats entre els diferents agents educatius, un dels objectius dels plans d'entorn era incrementar també les continuïtats lingüístiques entre les escoles i els seus territoris.

El Pla LIC definia així els plans d'entorn:

"Els plans educatius d'entorn són una iniciativa oberta i innovadora de cooperació educativa entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes, amb el suport i la col·laboració d'altres departaments de la Generalitat, que tenen com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana."

Departament d'Educació (2010). *Pla per la llengua i la cohesió social. Annex 3: plans educatius d'entorn* (pàg. 5). Generalitat de Catalunya.

Es tractava de crear sinergies comunitàries entre els agents educatius, socials, econòmics, culturals, artístics, esportius i de lleure d'un territori, per a promoure **xarxes d'aprenentatge** que donessin suport al treball escolar i, en conseqüència, a la consecució dels seus objectius.

Els plans d'entorn es dirigien a tot l'alumnat de tres a divuit anys dels centres públics i privats concertats d'un territori (municipi o part d'un municipi), amb una atenció especial a l'alumnat de nova incorporació i a la infància i adolescència més vulnerable.

⁽¹⁾El primer document data de 2005.

Referència bibliogràfica

U. Bronfenbrenner (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Vegeu també

Hem vist els progressos de l'alumnat estranger en contacte amb el català en el capítol "L'adquisició de la L2 en els programes bilingües".

Els àmbits d'actuació van ser cinc:

- La millora de les pràctiques educatives familiars i l'establiment de continuïtats educatives entre les famílies i les escoles.
- L'establiment de relacions més estretes entre les escoles i els instituts d'un mateix territori, amb l'objectiu d'optimitzar recursos, compartir experiències i promoure projectes conjunts.
- L'augment del temps educatiu de la infància i l'adolescència mitjançant l'educació no formal.
- L'eliminació de la bretxa digital i la incorporació de manera crítica a l'alumnat i les seves famílies als usos dels mitjans de comunicació i les tecnologies de la informació.
- El desenvolupament d'actuacions que palesessin les relacions entre l'educació i l'urbanisme i el teixit social d'un territori.

En definitiva, els plans d'entorn pretenien més continuïtat entre la llengua escolar i la llengua del territori, la construcció d'espais educatius en continuïtat amb l'educació escolar, i la implicació d'altres agents educatius, especialment les famílies, en l'èxit escolar de l'alumnat.

1.3.4. La nova immersió lingüística

Aules d'acollida, centre acollidor i plans d'entorn eren les tres potes d'un projecte d'escola inclusiva vertebrada des de la llengua catalana. En últim terme, però, no hi ha dubte que la pràctica educativa, la que es produeix a l'aula, és l'element clau per a promoure el desenvolupament de la infància i l'adolescència. Des d'aquesta perspectiva, la modificació de les condicions sociolingüístiques i demogràfiques de l'escola catalana obligava també a una reflexió metodològica per a adequar la pràctica educativa a la nova realitat. Els responsables del Pla LIC van encunyar el terme de *nova immersió* per a definir la nova situació. Així, d'una banda, es reconeixia que el que es feia estava en continuïtat amb el que s'havia fet en el passat i, de l'altra, es ressaltava la novetat de la realitat lingüística de les aules.

La Comissió sobre Nova Immersió i Canvis Metodològics

En el marc del Consell Assessor de la Llengua es va crear la Comissió sobre Nova Immersió i Canvis Metodològics. El seu objectiu era repensar els criteris provinents de l'educació bilingüe que s'havien utilitzat per a la construcció d'un sistema únic que combinés programes de manteniment de la llengua familiar per a l'alumnat catalanoparlant i la immersió lingüística per a l'alumnat castellanoparlant, com expliquen Vila i altres.

I. Vila; N. Aragonés; J. Palou; C. Siqués; T. Verdager; M. Vilà (2006). "Conclusions de la comissió Nova Immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius". A: R. Torrent; J. Vallcorba (editors). *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions* (pàg. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

A la Catalunya del segle XXI, la situació havia canviat radicalment i, per tant, ja no es podia organitzar l'educació escolar per tractar la diversitat lingüística en origen de l'alumnat, ja que, entre altres coses, al sistema educatiu hi havia parlants de més de 200 llengües, de les quals unes 30 tenien centenars i centenars de parlants residents a Catalunya.

La nova realitat comportava un canvi important en la manera d'afrontar la diversitat lingüística a l'escola. L'experiència escolar a Catalunya combinava dos aspectes. D'una banda, l'organització escolar (programes de manteniment de la llengua familiar *versus* programes d'immersió lingüística) i, de l'altra, la pràctica educativa que abordava a l'aula el progrés de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. El primer aspecte ja no era vàlid i, per tant, del que es tractava era de promocionar el segon, en el sentit de buscar pràctiques educatives a l'aula i organitzatives a l'escola que s'adaptessin a la diversitat lingüística real de l'alumnat en relació amb el coneixement de la llengua de l'escola. En altres paraules, el gran repte de la nova immersió era desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per a abordar la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola.

Aquesta afirmació, però, s'ha d'entendre en el sentit que la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola és un fenomen completament nou i no té res a veure amb la diversitat a l'aula d'un alumnat més o menys homogeni que progressa conjuntament al llarg de la seva escolaritat. La incorporació d'alumnat amb desconeixement del català a qualsevol etapa i curs de l'ensenyament obligatori o el fet de l'existència d'alumnat nascut a Catalunya que té com a llengua inicial una llengua diferent del català i el castellà, palesen una diversitat qualitativament diferent de la que existia al llarg del segle XX.

Per tant, les discussions ja no es podien centrar en els models bilingües, sinó a com construir una organització escolar i una pràctica educativa en escoles i instituts que escolaritzaven a les seves aules alumnat que tenia com a llengua inicial la llengua de l'escola, alumnat de llengua inicial diferent de l'escolar i alumnat, acabat d'arribar, que desconeixia el català.

La reflexió sobre la nova immersió es concreta en els punts següents:

1) La negociació dels significats implicats en les activitats escolars

En paraules de Coll i altres:

"El aprendizaje escolar se puede interpretar como un proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a propósito de las tareas, situaciones o contenidos alrededor de los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes."

C. Coll; R. Colomina; J. Onrubia; M. J. Rochera (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 59-60, pàg. 196).

Aquesta concepció de l'aprenentatge escolar recolza en la naturalesa arbitrària i convencional tant de les tasques com del continguts implicats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. A l'aula, la relació professorat-alumnat al voltant de les tasques i els continguts és clarament asimètrica. El professorat té en la seva ment significats i intencions que vol compartir amb la ment de l'alumnat al llarg de l'activitat didàctica. I la possibilitat de construir sistemes de significats compartits remet directament a l'ús del llenguatge. Conceptes com logaritme neperià, sintagma verbal, llei de Lavoisier o gravetat no es poden concebre fora del llenguatge. Els significats implicats en cadascun d'aquests conceptes únicament es poden compartir mitjançant l'activitat conjunta professorat-alumnat al voltant de les tasques implicades en el seu ensenyament i aprenentatge.

Això és impossible quan l'activitat lingüística del professorat no permet que tot l'alumnat negociï el que es fa i es diu a l'aula. L'educació bilingüe sempre ha treballat amb aquest fet, ja que assumeix que el progrés lingüístic de l'alumnat és un destil·lat del que aprèn en la institució escolar i, per tant, ha desenvolupat estratègies i procediments per a assegurar que, independentment del coneixement de la llengua escolar, tot l'alumnat pugui negociar el que es fa i es diu a l'aula, com explica Coelho.

2) L'ús de la llengua oral

La llengua oral i el diàleg envaeixen totes les activitats de l'educació bilingüe. El progrés de l'alumnat únicament és possible si el professorat es cerciora permanentment que l'alumnat progressa en la seva comprensió tant de la tasca com dels continguts que cal aprendre. I això únicament és possible des de la llengua oral.

De fet, l'ensenyament tradicional consisteix en explicacions de part del professorat, escolta atenta i en silenci per part de l'alumnat i realització posterior de tasques individuals al voltant de l'explicació. Aquesta pràctica educativa es basa en la idea que professorat i alumnat comparteixen les mateixes habilitats lingüístiques i, per tant, no hi ha problemes pel que fa al reconeixement de part de l'alumnat de les intencions del professorat. Per això, algunes persones defensen que l'èxit o el fracàs escolar està relacionat amb el domini de la llengua escolar. Si això fos així, tot l'alumnat que participa (o ha participat) en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola o aprèn una llengua estrangera mitjançant els continguts escolars està condemnat al fracàs escolar. I, certament, com hem vist, això no és així.

Referència bibliogràfica

E. Coelho (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: Horsori.

Vegeu també

Hem donat els arguments que demostren que l'alumnat que aprèn en una llengua diferent de la familiar pot completar amb èxit els seus estudis en el capítol "L'educació bilingüe".

La qüestió, d'acord amb l'educació bilingüe, remet a una pràctica educativa que faci possible que tot l'alumnat, conegui molt o poc la llengua escolar, pugui des de l'activitat conjunta negociar el que es fa i es diu a l'aula i, per això, cal obligatòriament utilitzar la llengua oral i el diàleg mitjançant una activitat educativa més individualitzada i diversificada des del punt de vista de les tasques que es duen a terme a l'aula.

3) El treball cooperatiu

Construcció compartida de sistemes de significats i llengua oral són les dues cares de la mateixa moneda. Ara bé, per a fer possible que tot l'alumnat progressi acadèmicament i lingüísticament en una aula amb alta diversitat respecte al coneixement de la llengua escolar, cal que les ajudes lingüístiques no vinguin únicament de part del professorat. Al contrari, cal que la diversitat lingüística de l'alumnat es transformi en una font de suport al progrés de tots els alumnes. O, en altres paraules, les ajudes lingüístiques han de ser proporcionades tant per part del professorat com per part de l'alumnat mateix. Això implica treball cooperatiu on l'alumnat hagi de negociar objectius d'aprenentatge i estratègies i camins per aconseguir-los, com explica Pujolàs.

4) La coordinació i el treball conjunt del professorat

De la mateixa manera que l'activitat dialògica i el treball cooperatiu a l'aula són la base per a fer de la diversitat l'eix vertebrador de la pràctica educativa, el consens, la coordinació i la col·laboració entre el professorat són la base per a fer possible aquesta nova manera de treballar.

Els claustres han de consensuar procediments i estratègies al voltant de la pràctica educativa. Per exemple, el treball cooperatiu únicament és possible si l'alumnat sap cooperar i, per tant, cal ensenyar a cooperar. Per això, el treball cooperatiu no és flor d'un dia o la pràctica d'una o dues persones en un centre escolar. Al contrari, si col·lectivament es decideix utilitzar estratègies relacionades amb el treball cooperatiu, aquest s'ha de contemplar des del projecte educatiu com una eina pedagògica d'ús habitual.

5) El tractament educatiu de la llengua familiar de l'alumnat

El fet que als actuals programes de canvi de llengua de la llar a l'escola no hi pugui haver professorat bilingüe no significa que als centres escolars i a la pràctica educativa de l'aula no es tingui en compte la necessitat de reconèixer i de treballar, quan sigui possible, el desenvolupament de la llengua familiar de l'alumnat.

Referència bibliogràfica

P. Pujolàs (2003). *Aprenre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.

La pràctica educativa ha desenvolupat diferents estratègies que van des del reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat (murals, llibres, decoració, etc.) fins a l'alfabetització simultània en la llengua escolar i en la pròpia llengua, sense oblidar el reconeixement i l'ús de la llengua de l'alumnat a la pràctica educativa de l'aula, com expliquen Vila i Siqués.

Vegeu també

Veurem una mostra d'aquestes estratègies en el capítol "El desenvolupament de la competència plurilingüe i la pràctica educativa".

6) La modificació de l'organització escolar

La modificació del polinomi clàssic "un professor + un grup d'alumnes + una aula" i la implementació de formes organitzatives diferents tenen l'objectiu d'optimitzar els recursos humans i materials dels centres educatius en relació amb una pràctica educativa més individualitzada.

Hi ha centres de primària de dues línies que de cada dos grups en fan tres mitjançant la redistribució de tot el professorat, inclosos els especialistes. En altres escoles i instituts treballen dues persones en la mateixa aula en algunes matèries. En altres centres, sobre la base del treball cooperatiu, l'alumnat s'agrupa per cicles en grups heterogenis.

Igualment, els centres escolars han d'adoptar quan calgui organitzacions específiques per a atendre algunes necessitats educatives, com per exemple el desenvolupament d'habilitats conversacionals de l'alumnat de nova incorporació en la llengua escolar.

7) L'adopció d'una perspectiva comunitària

Les escoles i instituts han de participar activament en els plans d'entorn. De fet, l'escola és el vèrtex del triangle família-escola-comunitat i ha de procurar aconseguir continuïtat entre totes les línies que el componen i perseverar-hi. No es tracta únicament de millorar les relacions família-escola, sinó de participar activament en l'entorn social per a consensuar un projecte comú amb tots els agents educatius a fi que, en el cas de la llengua, l'escola pugui assolir els seus objectius.

El CEIP La Sínia de Vic

Martí descriu el treball comunitari del CEIP La Sínia, ubicat al barri del Remei de la ciutat de Vic que, entre altres coses, ha aconseguit crear un sentiment de pertinença del conjunt de les famílies a la seva comunitat educativa, i que s'ha convertit en un dels recursos més importants per a construir un projecte de futur per a totes les persones del barri. I, a més, ha significat una important implicació de les famílies amb el treball escolar de les seves criatures, la qual cosa s'ha traduït en un increment de les competències bàsiques a sisè de primària, que s'han situat per sobre de la mitjana de Catalunya.

L. Martí (2007). "El CEIP Montseny. La màgia d'un lloc acollidor". *Caixa d'Eines* (núm. 6, pàg. 58-81).

Referència bibliogràfica

I. Vila; C. Siqués (2009). "El uso de la lengua familiar y el aprendizaje de la lengua de la escuela". A: M. I. Pozzo (editor). *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural* (pàg. 213-240). Berna: Peter Lang.

2. El desenvolupament de la competència plurilingüe i la pràctica educativa

Al llarg de l'assignatura hem explicat els canvis introduïts en el context europeu al voltant de la política i l'educació lingüística. A l'última dècada s'han prodigat els estudis que evidencien que la gran majoria de les persones viuen en contextos multilingües i que, d'una manera o una altra, tenen competències plurilingües (Barrieras, Comellas, Fidalgo, Junyent i Unamuno; Edwards; García, Bartlett i Kleifgen; Gregory i Williams; Hornberger).

Referències bibliogràfiques

M. Barrieras; P. Comellas; M. Fidalgo, M. C. Junyent; V. Unamuno (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona/Vic: Fundació Bofill / EUMO.

V. Edwards (1998). *The Power of Babel : Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Stoke-on-Trent (Anglaterra): Trentham Books Limited.

O. García; L. Bartlett; J. A. Kleifgen (2006). "From biliteracy to pluriliteracies". A: P. Auer; L. Wei (editors). *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication* (pàg. 207-228). The Hague: Mouton de Gruyter.

E. Gregory; A. Williams (2000). *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. Londres: Routledge.

N. H. Hornberger (2000). "Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy". A: M. Martin-Jones; K. Jones (editors). *Multilingual Literacies* (pàg. 353-368). Amsterdam: John Benjamins.

Simultàniament, s'han proposat diferents aproximacions educatives que tenen com a objectiu el desenvolupament de la competència plurilingüe en el context escolar (Candelier; Cummins; Guasch; Perregaux i altres; Projecte GELA; Schecter i Cummins). Aquestes propostes tenen en comú la creença que la diversitat lingüística a les aules és un recurs excel·lent per a promoure l'aprenentatge de llengües, inclosa la llengua escolar, i, consegüentment, per a promoure el plurilingüisme individual. En concret, consideren que hi ha dos àmbits que resulten beneficiats quan s'assumeix un plantejament multilingüe en l'educació lingüística:

- La consciència metalingüística o, en altres paraules, la consciència sobre com funcionen les llengües des d'una perspectiva tant lingüística com social.
- La construcció de conceptes. Ja hem assenyalat que l'aprenentatge escolar es pot comprendre com un procés progressiu de construcció de sistemes de significats compartits al voltant de l'activitat didàctica. Per això, desvincular les nocions conceptuals de la "tirania de la paraula" mitjançant l'ús de diverses llengües ajuda al procés constructiu de coneixements, com afirma Cummins.

Referències bibliogràfiques

M. Candelier (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Brussel·les: De Boeck & Larcier.

J. Cummins (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Comunicació al TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Settings. Istanbul: Bogazici University.

O. Guasch (2010). "Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars". A: O. Guasch (editor). *El tractament integrat de les llengües* (pàg. 13-28). Barcelona: Graó.

C. Perregaux; C. de Goumoëns; D. Jeannot; J.-F. de Pietro (editors) (2003a). *Education et ouverture aux langues à l'école. 1re enfantine-2e année primaire* (vol. I). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

C. Perregaux; C. de Goumoëns; D. Jeannot; J.-F. de Pietro (editors) (2003b). *Education et ouverture aux langues à l'école. 3e année primaire-6e année* (vol. II). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

S. R. Schecter; J. Cummins (editors) (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Aquestes idees han obert nous camins en l'educació lingüística:

- S'ha consolidat la concepció provinent de l'educació bilingüe, segons la qual cal una educació integrada en l'ensenyament de les llengües.
- S'han proposat diferents maneres de tractar la diversitat lingüística a l'aula quan el professorat no és bilingüe.

Tot seguit exposem els trets principals de totes dues perspectives.

2.1. El tractament integrat de les llengües

Els últims anys, s'ha anat imposant una concepció sobre l'educació lingüística, coneguda com *el tractament integrat de les llengües*, que considera l'existència d'aspectes translingüístics i específics en relació amb cadascuna de les llengües que es volen ensenyar (i aprendre) a l'educació escolar.

En els sistemes educatius bilingües, com és el cas de Catalunya, ja fa anys que hi ha veus en aquest sentit que, fins i tot, han estat ateses per l'Administració educativa. N'és un exemple l'espai anomenat *estructures comunes* referit a l'ensenyament del català i el castellà. Ara bé, històricament les diferents tradicions metodològiques sobre l'ensenyament de la llengua pròpia i la llengua estrangera havien imposat un model en què cada llengua s'ensenyava separatament sense copsar que existeixen capacitats implicades en els usos lingüístics que són interdependents. La inclusió en els sistemes educatius monolingües de l'ensenyament de llengües estrangeres mitjançant continguts ha revaloritzat les concepcions sobre la interdependència lingüística i el plurilingüisme individual, la qual cosa ha servit per a modificar en part les concepcions monolingües de l'educació lingüística.

Guasch planteja cinc àmbits en els quals s'hauria de parar atenció en la planificació de l'ensenyament integrat de les llengües:

- El processament de l'ús de la llengua.
- El coneixement de les situacions discursives i dels gèneres de text.
- La continuïtat entre ús lingüístic i reflexió metalingüística.
- El coneixement de la diversitat lingüística.
- Les actituds lingüístiques.

1) El processament de l'ús de la llengua

L'existència d'operacions mentals generals implicades en l'ús del llenguatge no significa que hi hagi una adaptació automàtica de les habilitats desenvolupades en l'ús d'una llengua a l'ús d'altres llengües. Per això, l'ensenyament integrat de les llengües ha de preveure tant quina és la llengua base per al desenvolupament de les capacitats generals referides a l'ús del llenguatge, com l'especificat de les estratègies necessàries per a la seva actualització en cadascuna de les llengües.

2) El coneixement de les situacions discursives i dels gèneres de text

El coneixement dels contextos comunicatius –situacions discursives– en què es desenvolupen els usos lingüístics és fonamental per a les activitats de producció i recepció lingüística dels usuaris. Aquests usos estan culturalment delimitats i, per tant, el seu coneixement comporta comprendre l'entramat de contextos de producció, de recepció i de l'espai social on se situen els interlocutors i s'ancoren els textos.

A la vegada, el text és la unitat bàsica de comunicació i no es pot entendre de manera estàtica com a producte de formes lingüístiques i discursives prefixades, sinó que s'ha d'integrar en la noció bajtiniana de *gènere discursiu*. D'acord amb Bajtin, el gènere discursiu és el resultat de l'activitat enunciativa de les persones en diferents àmbits de la comunicació i està estretament lligat als contextos de producció i al context social i cultural que el legitima com a propi. Aquesta noció és translingüística, però la seva concreció és diversa atesa la seva naturalesa social i cultural.

3) La continuïtat entre ús lingüístic i reflexió metalingüística

Les nocions d'*ús lingüístic* i *reflexió metalingüística* estan estretament relacionades i, per tant, l'ensenyament integrat de les llengües ha de crear espais de reflexió per a cada sistema lingüístic i espais de reflexió comuna, atesa l'existència d'aspectes compartits i transversals.

4) El coneixement de la diversitat lingüística.

La superació del plantejament parcel·lat en l'ensenyament de llengües (primer una, després altra..., i sense relació entre elles) obliga a desenvolupar procediments que permetin parar atenció, no únicament a cada sistema separada-

Referència bibliogràfica

O. Guasch (2010). "Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars". A: O. Guasch (editor). *El tractament integrat de les llengües* (pàg. 13-28). Barcelona: Graó.

Referència bibliogràfica

M. M. Bajtin (1982). "El problema de los géneros discursivos". A: M. M. Bajtin. *La estética de la creación verbal* (pàg. 248-293). Mèxic: Siglo XXI.

ment, sinó a la seva comprensió global d'acord amb l'anàlisi de les funcions del llenguatge, l'evolució i la diversitat lingüística o els processos d'adquisició del llenguatge.

5) Les actituds lingüístiques

L'existència de societats multiculturals i multilingües significa que en l'àmbit de l'educació lingüística i des de la perspectiva de l'ensenyament integrat de les llengües, l'alumnat ha de construir actituds lingüístiques referides a la valoració de la diversitat lingüística i dels drets lingüístics individuals i col·lectius, i actituds crítiques al voltant de l'ús mercantilista de les llengües o d'algunes concepcions multilingües derivades de la globalització que, en últim terme, amaguen la diversitat i busquen l'homogeneïtzació lingüística del planeta.

2.2. *L'éveil aux langues* (EVLANG)

A diferència del tractament integrat de les llengües, aquesta proposta no està dirigida a l'aprenentatge sistemàtic de diferents llengües, sinó a la construcció d'actituds positives vers la diversitat lingüística i al desenvolupament de capacitats metalingüístiques i translingüístiques com a base del desenvolupament del plurilingüisme individual i l'aprenentatge de les llengües.

El projecte EVLANG s'inicia l'any 1997² en cinc països europeus per un grup de recerca encapçalat per Michel Candelier. Aquest autor es basa en la proposta d'Eric W. Hawkins, que va proposar la creació d'una assignatura pont que fes possible que l'alumnat pogués utilitzar les capacitats lingüístiques i cognitives desenvolupades des de la pròpia llengua per a aprendre llengües estrangeres. Posteriorment, desenvolupa la seva proposta, que anomena *language awareness*, que se centra en el desenvolupament de la consciència metalingüística, amb l'objectiu d'afavorir els aprenentatges lingüístics i la construcció de coneixements. En concret, proposa treballar els procediments implicats en la consciència metalingüística mitjançant la reflexió explícita sobre les formes lingüístiques en sis àmbits diferents:

- El funcionament de les llengües com a mitjans de comunicació.
- La diversitat lingüística i la seva evolució.
- Les funcions del llenguatge.
- Els usos lingüístics.
- L'oralitat i l'escriptura.
- L'adquisició del llenguatge.

Amb aquest marc de referència, Noguerolet presenta els següents objectius del projecte EVLANG:

- El desenvolupament de representacions i actituds positives vers la diversitat lingüística i cultural.

⁽²⁾Posteriorment ha continuat sota el nom de *Janua Linguarum* (JALING) en setze països.

Referència bibliogràfica

E. W. Hawkins (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- El desenvolupament d'actituds d'ordre lingüístic, comunicatiu i cognitiu que facilitin l'accés al domini de les llengües (de totes les llengües que s'ensenyen a l'aula i les que es volen aprendre).
- La construcció de nous conceptes sobre la realitat de les llengües i les cultures.
- El desenvolupament d'actituds socials que promoguin el plurilingüisme lingüístic i cultural.

Les propostes didàctiques són unitats en què, des de la llengua de l'escola, es fan presents moltes altres llengües –bé de l'alumnat, bé altres llengües no presents a l'aula–, i es reflexiona sobre els seus contrastos i les seves semblances, tant des del punt de vista del lèxic com del de les estructures gramaticals i textuais. A vegades, han d'agrupar les llengües per famílies lingüístiques i, altres vegades, observen que algunes llengües utilitzen articles i altres no, o que les concordances poden ser semblants, diferents o pot ser que no existeixin. Mitjançant les reflexions lingüístiques, l'alumnat desenvolupa habilitats metacognitives i metalingüístiques que l'ajuden en l'adquisició i l'aprenentatge de noves llengües, ja que pot entendre amb més facilitat l'estructura de la nova llengua.

Aquestes propostes didàctiques promouen actituds lingüístiques favorables vers totes les llengües i els seus parlants i són una font important per a combatre els estereotips i prejudicis lingüístics i culturals. A més, és una manera de fer presents a l'aula les llengües de tot l'alumnat, de manera que, per exemple, l'alumnat estranger veu reconeguts els seus coneixements lingüístics, i també, en molts casos, es converteix en protagonista. Aquest aspecte té una gran importància, ja que el programa promou una identitat positiva dels alumnes estrangers com a aprenents, de manera que l'escola adquireix un sentit molt diferent de la institució que segrega i margina per manca de coneixement de la llengua escolar.

També s'han promocionat altres propostes semblants, com el programa *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE), dissenyat a Suïssa per Christiane Perregaux. Aquest projecte emfatitza la importància de l'acolliment i el reconeixement de les llengües de tot l'alumnat, i la implicació de les famílies, les quals, quan coneixen les activitats que hi ha al voltant del projecte, mostren un notable interès i es converteixen sovint en persones de referència per al treball escolar.

Perregaux insisteix que aquesta aproximació no tracta directament sobre l'aprenentatge de les llengües:

Referència bibliogràfica

A. Noguero (2001). "Una experiencia de diversidad lingüística y cultural". A: M. Casas; C. Tomás (editors). *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (pàg. 400-424). Barcelona: Ciss-Praxis.

"sinó amb una àmplia cultura lingüística, plurilingüe, que inclou a la vegada el desenvolupament d'aptituds importants per l'aprenentatge de les llengües: especialment l'exercici d'una forma de recerca, de resolució de problemes sobre les qüestions de la llengua, del descobriment de l'interès sobre les altres llengües per conèixer millor la pròpia (o pròpies) i d'actituds que haurien de permetre a l'infant construir imatges favorables de les llengües que coneix, que aprèn i que entén dels altres locutors que les parlen."

C. Perregaux (2001). "L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)?" A: C. Perregaux; T. Ogay; Y. Leanza; P. Dasen (editors). *Intégrations et Migrations* (pàg. 331). París: L'Harmattan.

A Catalunya, el Grup d'Estudis de Llengües Amenaçades (GELA) ha fet propostes en el mateix sentit, com la de Barreras, Vilaró i Junyent o les del Projecte GELA. Les seves propostes didàctiques inclouen activitats tant lingüístiques com numèriques, i tenen com a objectiu sensibilitzar tot l'alumnat, estranger i nacional, sobre la pluralitat lingüística i cultural, fer presents els coneixements que les criatures tenen de la seva llengua i de les seves notacions numèriques, desenvolupar actituds positives vers el plurilingüisme i les diverses cultures, i augmentar l'autoestima de les criatures i de les famílies estrangeres.

Guasch considera que aquestes propostes:

- Atenen aspectes diversos del llenguatge verbal des de la perspectiva de la diversitat lingüística i el plurilingüisme.
- Tenen com a objectiu desenvolupar actituds receptives i obertes respecte a aquesta diversitat.
- Fan referència tant a les aptituds lingüístiques i metalingüístiques com a les actituds respecte de les llengües i a les motivacions per a aprendre-les.
- S'adrecen al conjunt dels escolars.
- Tracten el fet lingüístic com un fenomen cultural que afecta la globalitat de les àrees de coneixement presents en el currículum.

A més, hi hem d'afegir que promouen el reconeixement de totes les identitats i susciten una major implicació de les famílies en el context escolar.

2.3. *Multiliteracy Pedagogies*

L'any 1996, The New London Group va publicar un manifest que criticava l'orientació restrictiva monolingüe i monocultural que predominava en l'ensenyament de les pràctiques en llengua escrita. El grup estava format per deu investigadors de prestigi d'arreu del món que, el 1994, van fer un seminari de treball a la ciutat de New London a l'estat de New Hampshire, als Estats Units. La seva proposta va consistir a oferir un model alternatiu per a entendre el rol que tenen les noves formes d'alfabetització dintre de pràctiques socials i culturals específiques. La seva reflexió va partir de dues premisses:

Referències bibliogràfiques

M. Barreras; S. Vilaró; C. Junyent (2001). *La diversitat lingüística*. Barcelona: Octaedro.

Projecte GELA (2003a). *La carpeta de la diversitat lingüística. Cicle Inicial de Primària*. Barcelona: Octaedro.

Projecte GELA (2003b). *La carpeta de la diversitat lingüística. Cicle Mitjà de Primària*. Barcelona: Octaedro.

Projecte GELA (2003c). *La carpeta de la diversitat lingüística. Cicle Superior de Primària*. Barcelona: Octaedro.

Referència bibliogràfica

O. Guasch (2010). "Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars". A: O. Guasch (editor). *El tractament integrat de les llengües* (pàg. 24-25). Barcelona: Graó.

"Two main arguments, then, emerged in our discussions. The first relates to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on. This is particularly important in the mass media, multimedia, and in an electronic hypermedia [...] new communications media are reshaping the way we use language. When technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitute the ends of literacy learning, however taught.

Second, we decided to use the term «multiliteracies» as a way to focus on the realities of increasing local diversity and global connectedness. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries. Subcultural diversity also extends to the ever broadening range of specialist registers and situational variations in language, be they technical, sporting, or related to groupings of interest and affiliation. When the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of our time, the very nature of language learning has changed."

The New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review* (vol. 66, núm. 1, pàg. 62-63).

Aquest moviment destaca la importància que tenen les diferents pràctiques culturals, els seus usos i les funcions comunicatives en el context social d'adquisició del llenguatge d'una comunitat concreta. Així, com ja hem dit, hi ha nombrosos treballs que mostren que l'alumnat estranger quan s'incorpora a l'escola utilitza repertoris lingüístics molt diversos que ha adquirit en pràctiques variades fora de l'escola i amb propòsits molt diferents dels escolars (Gregory i Williams; Martin-Jones i Jones; Taylor, Bernhardt, Garg i Cummins; Wagner). No obstant això, l'escola acostuma a assumir que cal ensenyar a aquest alumnat i a les seves famílies pràctiques educatives al voltant de l'alfabetització que tenen molt poc a veure amb les seves pràctiques alfabetitzadores i que busquen la seva substitució per pràctiques més "normalitzades".

Referències bibliogràfiques

E. Gregory; A. Williams (2000). *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. Londres: Routledge.

M. Martin-Jones; K. Jones (editors) (2000). *Multilingual literacy: Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.

L. K. Taylor; J. Bernhardt; S. Garg; J. Cummins (2008). "Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy". *Journal of Early Childhood Literacy* (vol. 8, núm. 3, pàg. 269-294).

D. A. Wagner (1998). "Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco". A: Y. Durgunoglu; L. Verhoeven (editors). *Literacy development in a Multilingual context: cross-cultural perspectives* (pàg. 169-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duranti i Ochs van encunyar el terme *syncretic literacies* per a descriure les competències i habilitats relatives a l'alfabetització que no són el resultat de l'aprenentatge sistemàtic i formal de la llengua, sinó que es construeixen com a resultat de la participació en pràctiques educatives molt diverses que es realitzen en contextos socials i culturals molt diferents del context escolar.

Però, el moviment al voltant de les *multiliteracy pedagogies* no es limita a reflexionar sobre els usos del llenguatge verbal, sinó que suggereix expandir la noció d'alfabetització i incorporar les noves formes de discursos i de textos multimodals que es generen en la societat de la informació. Així, el terme *mul-*

Referència bibliogràfica

A. Duranti; E. Ochs (1996). *Syncretic Literacy: Multiculturalism in Samoan American Families*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning ("Research Report", 16). University of California.

tiliteracies s'utilitza també per a descriure un ventall d'habilitats multimodals que es necessiten per a desenvolupar de manera simultània la comprensió, la creació i la manipulació de formes de comunicació, coneixement i informació molt complexes en la societat del segle XXI. En conseqüència, la comprensió de les *multiliteracies* inclou tant les habilitats d'alfabetització tradicionals com les noves habilitats d'alfabetització digital que estan associades a les tecnologies de la informació i la comunicació.

Amb aquest marc de referència s'han desenvolupat nombrosos projectes educatius que tenen com a objectiu establir més continuïtats entre les pràctiques socials i culturals al voltant de l'alfabetització que existeixen al context escolar i a l'entorn social i familiar dels infants, i promoure noves capacitats que integrin tots els usos culturals i socials que els infants –i les persones en general– realitzen en l'àmbit de la comunicació.

2.3.1. Els llibres bilingües digitals

La comunitat educativa de Thornwood, situada a la ciutat de Mississauga (Ontàrio), té un percentatge elevat d'alumnat estranger. L'escola va passar de 380 estudiants l'any 1973 a 780 l'any 2005. Aquest últim any hi havia parlants de 40 llengües diferents. Una de les característiques de l'escola era la mobilitat del seu alumnat. És a dir, hi havia famílies que migraven a altres llocs del Canadà i, a la vegada, noves famílies que hi arribaven.

L'equip docent entenia que era important el tractament de la llengua familiar de l'alumnat per a desenvolupar habilitats en la llengua escolar, l'anglès, però no sabia com fer-ho perquè, entre altres coses, desconeixia la immensa majoria de les llengües parlades pel seu alumnat. En un moment determinat, la direcció de l'escola acudeix a l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) per a assessorar-se sobre la possibilitat de desenvolupar activitats didàctiques que impliquessin la utilització de la llengua de l'alumnat per a progressar en el domini de la llengua de l'escola.

La descoberta del llibre de Viv Edwards *The Power of Babel*, que defensava la utilització de la diversitat lingüística i cultural com a font d'aprenentatge i d'enriquiment de totes les criatures, va ser el començament d'un projecte que consistia en la realització per part de l'alumnat de llibres bilingües digitals, amb la seva llengua inicial i la llengua de l'escola.

Com expliquen Schecter i Cummins, el projecte, consensuat amb l'OISE, partia bàsicament de tres pressupòsits:

- La importància de l'existència d'estretes relacions entre l'escola i les famílies.

Referència bibliogràfica

V. Edwards (1998). *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Stoke-on-Trent (Anglaterra): Trentham Books Limited.

- La consideració que la lectura i l'escriptura en qualsevol llengua desenvolupen habilitats relatives a l'alfabetització.
- El desig d'implicar les mares i els pares en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de les seves criatures, i de fomentar la discussió i l'intercanvi d'experiències entre pares, mares i infants.

El projecte es va concretar en la creació de llibres viatgers de casa a l'escola i de l'escola a casa. En síntesi, l'experiència consistia a escriure un conte des de l'escola en anglès que després, a casa, era traduït pels familiars i escrit per les nenes i pels nens en la seva llengua. La història en dues llengües consistia en una doble pàgina, una en cada llengua, amb il·lustracions fetes pels infants que, a més, editaven el llibre digitalment i el penjaven al web de l'escola. A més a més, tant a l'escola com a la llar es gravava la història en casset i, d'aquesta manera, les famílies disposaven d'una petita biblioteca oral en diferents llengües i en llengua anglesa que podien explicar i, a la vegada, escoltar juntament amb les seves criatures.

Aquesta activitat, lligada al desenvolupament d'habilitats de lectura i escriptura, s'acompanyava d'una important implicació de les famílies en el treball escolar, les quals eren invitades a explicar en la seva llengua a totes les criatures els contes elaborats per les seves filles i els seus fills, o altres contes que formaven part de la seva cultura. Aquestes activitats, atesa la quantitat de llengües de l'escola, implicava que criatures més grans fessin de traductores de la L1 a la llengua de l'escola, de manera que, les nenes i els nens escoltaven el conte en llengua anglesa i en diferents llengües que l'alumnat i les famílies tenien com a llengua inicial.

L'experiència inicial es va estendre a altres àrees del currículum com, per exemple, el càlcul numèric, com expliquen Chow i Cummins. Així, de la mateixa manera que s'utilitzava la llengua inicial de l'alumnat per a desenvolupar habilitats de lectura i escriptura, s'utilitzava també el coneixement de les criatures sobre la notació numèrica en la seva llengua per a automatitzar procediments de càlcul numèric.

Els resultats del projecte es poden concretar en els punts següents:

- Les famílies amb desconeixement de la llengua anglesa es podien implicar activament en les tasques escolares de les criatures relacionades amb la lectura i l'escriptura i, a la vegada, estendre des de casa seva conceptes, habilitats, idees, etc., implicades en les històries que construïen les seves criatures.
- Mitjançant les gravacions en àudio, les famílies i les criatures amb un domini limitat de la llengua anglesa podien expandir el coneixement del lè-

Referència bibliogràfica

S. R. Schecter; J. Cummins (editors) (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Referència bibliogràfica

P. Chow; J. Cummins (2003). "Valuing Multilingual an Multicultural Approaches to Learning". A: S. R. Schecter; J. Cummins (editors). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

xic, de les estructures gramaticals bàsiques i de les convencions arbitràries del text en llengua anglesa.

- L'experiència posava en marxa els mecanismes de transferència lingüística i, per tant, el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en la llengua inicial i la llengua de l'escola.
- Augmentava l'autoestima tant de les criatures com de les seves famílies, i també la comunicació de l'escola amb les famílies.

Aquesta experiència, com explica Cummins, es va estendre a nombroses escoles del Canadà mitjançant un projecte estatal que utilitzava aquesta tècnica en diferents àrees curriculars. L'avaluació va mostrar que les produccions escrites en dues llengües funcionaven també com a textos identitaris, la qual cosa comportava beneficis importants relacionats amb l'autoestima i la implicació de l'alumnat i de les seves famílies en les tasques escolars. En definitiva, les tècniques relacionades amb la utilització del *dual-language* se situaven en l'àmbit de l'establiment de relacions col·laboratives amb els seus avantatges associats.

A Catalunya, en l'àmbit de l'ensenyament d'adults, hi ha el programa *Teixint cultures* que, com expliquen Oller i Vila, consisteix bàsicament a alfabetitzar en català dones estrangeres amb criatures petites mitjançant la narració de contes orals en la seva llengua, la traducció al català i l'edició digital d'un llibre bilingüe amb el català com a llengua inicial.

Referència bibliogràfica

J. Cummins (2006). "Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy". A: T. Skutnabb-Kangas; O. Garcia; M. E. Torres Guzman (editors). *Imagining Multilingual Schools: Languages in education and glocalization* (pàg. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Referència bibliogràfica

J. Oller; I. Vila (2011). "Teixint Cultures: un programa comunitario que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia". Comunicació al Primer Congrés Internacional sobre Migracions a Andalusia. Granada: Universidad de Granada.

3. L'ensenyament de llengües estrangeres

A la darreria del segle xx es va fer més evident la necessitat que l'alumnat desenvolupés coneixement de llengües estrangeres i, en conseqüència, que aquestes llengües fossin promocionades des del sistema educatiu. Nombrosos organismes europeus van fer recomanacions i propostes per a millorar el coneixement lingüístic de la població escolar. La culminació d'aquest procés va ser la proclamació del 2001 com a Any Europeu de les Llengües i la realització de la Conferència de Barcelona, sota presidència espanyola, que va recomanar l'aprenentatge de dues llengües estrangeres.

"The European Year of Languages 2001 highlighted the many ways of promoting language learning and linguistic diversity. Heads of the State and Government in Barcelona in March 2002 recognised the need for European Union and Member State action to improve language learning; they called for further action to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages to all from a very early age."

Comissió de les Comunitats Europees (2003). *Promoting Language Learning and linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006* (pàg. 4). Brussel·les.

Les reflexions realitzades i l'experiència acumulada al llarg dels anys en l'ensenyament de llengües estrangeres van sumar dues mesures per a reforçar-ne l'adquisició:

- La incorporació de les llengües estrangeres al currículum de l'educació infantil.
- La utilització de la llengua estrangera com a llengua vehicular de continguts escolars.

3.1. La incorporació primerenca de l'ensenyament de la llengua estrangera

L'ensenyament de llengües estrangeres en el context escolar ha experimentat canvis molt importants. Així, cada vegada són més nombrosos els professors i professors que l'ensenyen fent coses amb ella. No obstant això, és cert que sorgeixen dificultats en el procés. Probablement, una de les més importants es relaciona amb el sentit que la classe de llengua estrangera té per a l'alumnat. De fet, al costat de l'existència d'actituds socials positives vers l'aprenentatge de llengües estrangeres, és evident que no deixa de ser un contingut més que s'aprèn en el context escolar i que, per tant, en part rep també les atribucions dels infants vers l'escola.

Aquesta ha estat una de les raons que ha portat nombroses persones a defensar l'ensenyament de la llengua estrangera al parvulari. Igual que amb la immersió lingüística, es defensa que al començament de l'escolaritat les actituds lingüístiques dels infants encara no estan formades i que, com que aquestes actituds tenen una importància considerable en l'adquisició del llenguatge, si s'inicia l'ensenyament de la llengua estrangera en edats primerenques, l'èxit del seu aprenentatge és més factible, com explica Gardner.

Aquesta argumentació és impecable i sembla evident que l'ensenyament sistemàtic en el parvulari d'una segona llengua que no té presència social i familiar acostuma a oferir bons resultats. A més, l'ensenyament primerenc d'una segona llengua també té altres avantatges relacionats amb la fonologia i, probablement, la sintaxi. És ben conegut que, fonològicament, l'aprenentatge primerenc d'una segona llengua fa que els aprenents adquireixin un "accent nadiu", mentre que el seu aprenentatge posterior denota sempre –o quasi sempre– un "accent estranger". Evidentment, aquests avantatges estan supeditats al fet que els ensenyants tinguin un accent "com el dels nadius", perquè sinó desapareixen.

Hi ha recerca empírica que afirma que quan els infants aprenen la llengua estrangera de manera sistemàtica des de petits fan menys errades sintàctiques que quan ho fan de grans. No obstant això, aquest avantatge apareix en nens i nenes que han adquirit la segona llengua abans dels dotze anys, i no únicament en els que han participat en activitats d'aprenentatge abans dels sis anys.

Finalment, la incorporació de l'ensenyament de la llengua estrangera al parvulari comporta una metodologia relacionada amb activitats lúdiques i motivants que susciten, en general, una gran participació de l'alumnat.

Això no significa, però, que l'èxit en l'adquisició d'una llengua estrangera estigui limitat al seu aprenentatge primerenc. De fet, no sempre és així. La base de dades ERIC ja va publicar, l'any 1992, un informe dirigit per McLaughlin que, basant-se en un gran nombre de recerques, mostrava que ni les criatures petites aprenien la L2 amb rapidesa i facilitat, ni tenien més estratègies que els infants més grans.

Bibliografia

R. C. Gardner (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

Referència bibliogràfica

B. McLaughlin (1992). "Myths and Misconceptions about Second Language Learning".

A Catalunya, Carme Muñoz va estudiar els efectes del moment d'introducció de l'ensenyament de l'anglès en 1.700 estudiants. Els participants estaven dividits en cinc grups: els que van començar entre els dos i els sis anys, els que ho van fer als vuit anys, els que ho van fer als onze anys, els que ho van fer als catorze anys i els que ho van fer després dels divuit anys. Els resultats van concloure que l'alumnat més gran tenia un ritme d'aprenentatge superior al de l'alumnat més jove. El suposat avantatge de l'alumnat més jove existiria a llarg termini, sempre que les condicions d'ensenyament i aprenentatge s'assemblessin a les condicions naturals d'adquisició del llenguatge –programes d'immersió lingüística–, la qual cosa no passava, ja que l'alumnat de parvulari estava exposat a la llengua anglesa un màxim de dues o tres hores a la setmana.

Aquests resultats no són estranys, sinó que es corresponen amb el marc teòric que integra tant els processos psicològics implicats en l'adquisició del llenguatge com les competències lingüístiques que es construeixen des de l'aprenentatge de llengües específiques. En concret, ens referim a dos aspectes importants:

- La cognició humana té un paper important en l'adquisició del llenguatge i és evident que els infants més grans tenen més desenvolupats els processos cognitius que els més petits, la qual cosa implica un notable avantatge en l'aprenentatge d'una L2.
- Les criatures petites encara tenen un llarg recorregut per a dominar la seva llengua pròpia, la qual és la base de la construcció de la "competència subjacent comuna" als usos lingüístics (Cummins). Per això, en la mesura que els infants més grans són més competents lingüísticament que els més joves, també tenen més facilitats per a transferir tot allò que ja coneixen sobre el llenguatge a la nova llengua i fer aprenentatges específics sobre aquesta.

Aquest dos aspectes, desenvolupament cognitiu i competència general per a utilitzar el llenguatge fan que, en les mateixes condicions, els **infants més grans**, els **adolescents** i els **adults** en general siguin **més ràpids i eficaços** en els **primers estadis de l'adquisició de segones llengües**.

Per acabar, diríem que la incorporació de l'ensenyament de la llengua estrangera al parvulari no és la panacea que resol els problemes implicats en el seu domini per part de l'alumnat. Menys encara quan a la primària i a la secundària únicament s'ensenyava com a assignatura i mitjançant activitats descontextualitzades més relacionades amb els aspectes formals que amb els seus usos per fer-hi coses. En aquest cas, tots els avantatges possibles de la seva incorporació primerenca simplement desapareixen. És per això que l'última dècada s'ha estès una nova concepció que incorpora l'aprenentatge de la llengua estrangera i la converteix en la llengua vehicular dels continguts escolars.

Referències bibliogràfiques

C. Muñoz (1999). "The effects of age on instructed foreign language acquisition". A: S. Fernández; R. Valdeón; D. García; A. Ojanguren; M. Urdiales; A. Antón (editors). *Essays in English Language Teaching. A review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

C. Muñoz; C. Pérez; M. L. Celaya; T. Navés; M. R. Torras; E. Tragant; M. Victori (2003). "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera". *Eduling* (núm. 1) (revista electrònica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona).

Referència bibliogràfica

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

3.2. Content and language integrated learning (CLIL)

Lasagabaster i Sierra afirmen que el moviment CLIL és el resultat de la creença que és la millor manera d'incrementar la competència lingüística en llengua estrangera de l'alumnat. Així, els autors mostren que l'ensenyament de la llengua estrangera com a assignatura té uns límits, de manera que l'increment horari o la intensitat del seu ensenyament no sembla la solució per aconseguir nivells de competència lingüística acceptables entre l'alumnat. Per això, d'acord amb la tradició de l'educació bilingüe, aquest moviment proposa ensenyar la llengua mitjançant les coses que es fan a l'escola: ensenyar i aprendre. O, en altres paraules, les millors propostes didàctiques relatives a fer coses amb la llengua quan es realitzen en un context d'assignatura no acaben d'aconseguir els seus objectius i, per tant, cal retornar l'ensenyament de la llengua estrangera a les coses que es fan al cor de l'educació escolar.

Des d'aquesta perspectiva, CLIL no representa una proposta innovadora des del punt de vista teòric, per bé que sí que ho és des del punt de vista de l'ensenyament de llengües estrangeres. El concepte apareix a Europa al final del segle passat per a designar un conjunt de bones pràctiques relacionades fonamentalment amb l'ensenyament i l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Anteriorment, en altres contextos s'havien utilitzat altres termes com *sheltered instruction in the content areas* (Echevarría i Graves) o *integrated content and language instruction* (Krashen, Snow). Per bé que, a diferència d'aquestes propostes dirigides fonamentalment a l'aprenentatge de la llengua escolar, CLIL es dirigeix a l'aprenentatge de llengües addicionals que, a la pràctica, són llengües estrangeres, fonamentalment l'anglès, com expliquen Eurydice i Lasagabaster i Sierra.

Coyle, Hood i Marsh defineixen CLIL com:

"a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language."

Després, hi afegeixen:

"an additional language is often a learner's 'foreign language', but it may also be a second language or some form of heritage or community language."

D. Coyle, P. Hood, D. Marsh (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning* (pàg. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Lasagabaster i Sierra consideren, amb raó, que aquesta definició té importants problemes, ja que s'encavalca amb altres definicions d'ensenyar llengua mitjançant els continguts escolars com, per exemple, l'educació bilingüe. La seva proposta és més realista i, estant d'acord amb els programes CLIL, assenyalen les importants diferències entre ensenyar una llengua estrangera mitjançant continguts i adoptar un programa bilingüe –manteniment o immersió lingüística– per a promoure coneixements equilibrats de la L1 i la L2 de l'alumnat. A més, consideren que equiparar tots dos tipus de programes pot conduir al

Referència bibliogràfica

D. Lasagabaster; J. M. Sierra (2010). "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities". *ELT Journal* (vol. 64, núm. 4, pàg. 367-375).

Referències bibliogràfiques

J. Echevarría; A. Graves (2010). *Sheltered Content Instruction. Teaching English Learners with Diverse Abilities*. Boston: Pearson Education.

S. D. Krashen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nova York: Pergamon Press.

M. A. Snow (2005). "A model of academic literacy for integrated language and content instruction". A: E. Hinkel (editor). *Handbook of research in Second Language Learning* (pàg. 693-712). Mahwah, NJ.: Erlbaum.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussel·les: European Commission.

D. Lasagabaster; J. M. Sierra (2010). "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities". *ELT Journal* (vol. 64, núm. 4, pàg. 367-375).

Referència bibliogràfica

D. Lasagabaster; J. M. Sierra (2010). "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities". *ELT Journal* (vol. 64, núm. 4, pàg. 367-375).

fracàs del moviment CLIL, ja que, d'acord amb les seves pròpies premisses, és difícil esperar els mateixos resultats que els que s'obtenen en els programes bilingües.

Fet aquest advertiment, CLIL és una bona manera de promoure el coneixement de llengües estrangeres. En tot cas, una manera millor que ensenyar-la com a assignatura. Per exemple, pel que fa a la motivació, aspecte decisiu per als aprenentatges lingüístics, Lasagabaster analitza les motivacions per a aprendre anglès de 191 alumnes d'educació secundària, 27 dels quals estan enrolats en classes d'ensenyament de l'anglès com a assignatura durant tres hores a la setmana i la resta formava part d'un programa CLIL, al qual s'havien d'afegir les classes d'anglès com a assignatura. És a dir, mitjançant l'aprenentatge d'una àrea curricular en anglès, aquest segon grup tenia una exposició addicional a la llengua anglesa. Els resultats van mostrar diferències en la motivació per a aprendre anglès entre els dos grups, en el sentit que l'alumnat que participava en el programa CLIL estava significativament més motivat.

Igualment, l'avaluació feta per l'ISEI-IVEI dels programes experimentals desenvolupats a la Comunitat Autònoma Basca mostren un guany important en competència anglesa per part de l'alumnat de secundària obligatòria i batxillerat que participa en programes CLIL, en comparació amb els que reben únicament ensenyament d'anglès com a assignatura, i cap disminució en el coneixement acadèmic i en les competències lingüístiques en basc i castellà.

Recursos per als programes CLIL

Els aspectes humans i metodològics implicats en aquests programes tenen algunes dificultats. D'una banda, cal professorat bilingüe amb un bon domini dels continguts de les assignatures i amb formació sobre educació lingüística i, de l'altra, calen materials curriculars que atenguin tant els aspectes relatius al contingut com els relacionats amb el llenguatge. A més, també cal que les classes de llengua estrangera com a assignatura estiguin al servei de les coses que l'alumnat ha de fer amb aquesta llengua quan s'utilitza com a instrument d'aprenentatge.

Coyle, Hood i Marsh, els autors més destacats d'aquest moviment, postulen quatre principis –les quatre C– per a dissenyar unitats didàctiques: contingut, comunicació, cognició i cultura. És a dir, allò que s'ha d'aprendre, l'ús de la llengua per a aprendre mentre s'aprèn a utilitzar la llengua, estratègies cognitives implicades en els processos d'ensenyament i aprenentatge, i elements que permetin el desenvolupament de competències interculturals i la comprensió de la ciutadania en un món globalitzat.

Referència bibliogràfica

D. Lasagabaster (2011). "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching* (vol. 5, núm. 2, pàg. 3-18).

Referència bibliogràfica

ISEI-IVEI (2007). *Alumnado trilingüe en Secundaria: una nueva realidad*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Referència bibliogràfica

D. Coyle; P. Hood; D. Marsh (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Resum

Diferents fenòmens associats a la globalització i a la societat de la informació han modificat les característiques de l'alumnat dels països del nostre entorn. Catalunya és un exemple: al llarg de l'última dècada ha experimentat una important pressió demogràfica procedent d'arreu del món que ha incrementat les seves característiques multilingües i multiculturals. Avui dia, el nombre de llengües amb una quantitat significativa de parlants als sistemes educatius occidentals ha crescut de manera exponencial i, per tant, les propostes organitzatives de l'educació bilingüe –especialment les relacionades amb la necessitat de professorat bilingüe i l'homogeneïtat lingüística en origen de l'alumnat– ja no són viables. A més, les característiques de la societat de la informació requereixen sistemes educatius inclusius per a garantir tant la igualtat com la cohesió social.

Amb aquest marc de referència, el mòdul ha abordat els elements centrals de l'educació bilingüe que són vigents per a promoure la competència plurilingüe de l'alumnat i ha discutit sobre com utilitzar-los des de la pràctica educativa. Així, s'ha emfatitzat, d'acord amb la hipòtesi d'interdependència lingüística, la necessitat d'abordar de manera integrada l'educació lingüística de les llengües presents en el currículum escolar i s'han exposat alguns programes per a fer present la llengua de l'alumnat en el context escolar quan el professorat no és bilingüe. En tots dos casos s'ha reflexionat sobre la seva validesa per a garantir el desenvolupament de la competència plurilingüe de l'alumnat.

Finalment, s'han discutit dues propostes alternatives a l'ensenyament tradicional de llengües estrangeres: el seu ensenyament precoç i el seu ús com a llengua vehicular de continguts. Totes dues són el resultat de les nombroses recerques que han mostrat els límits de l'ensenyament de la llengua estrangera com a assignatura. Pel que fa a la primera, les avaluacions mostren que els seus efectes són limitats i a més desapareixen si no existeix coherència educativa i didàctica al llarg de tot l'ensenyament obligatori. En relació amb la segona, encara hi ha poca perspectiva per a conèixer-ne els efectes reals, si bé algunes avaluacions realitzades mostren que té un gran potencial.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

Barrieras, M.; Comellas, P.; Fidalgo, M.; Junyent, M. C.; Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona/Vic: Fundació Bofill / EUMO.

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Document no publicat. Generalitat de Catalunya.

Guasch, O. (2010). "Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars". A: O.Guasch (editor). *El tractament integrat de les llengües* (pàg. 13-28). Barcelona: Graó.

Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (2010). "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities". *ELT Journal* (vol. 64, núm. 4, pàg. 367-375).

Vila, I.; Aragonés, N.; Palou, J.; Siqués, C.; Verdager, T.; Vilà, M. (2006). "Conclusions de la comissió Nova Immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius". A: R. Torrent; J. Vallcorba (editors). *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions* (pàg. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

Bibliografia complementària

Bajtin, M. M. (1982). "El problema de los géneros discursivos". A: M. M. Bajtin. *La estética de la creación verbal* (pàg. 248-293). Mèxic: Siglo XXI.

Barrieras, M.; Vilaró, S.; Junyent, C. (2001). *La diversitat lingüística*. Barcelona: Octaedro.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Brussel·les: De Boeck & Larcier.

Chow, P.; Cummins, J. (2003). "Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning". A: S. R. Schecter; J. Cummins (editors). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*. Barcelona: Horsori.

Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M. J. (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 59-60, pàg. 189-232).

Collier, V.; Thomas, W. (2004). "The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All". *NABE Journal of Research and Practice* (vol. 2, núm. 1, pàg. 1-20).

Comissió de les Comunitats Europees (2003). *Promoting Language Learning and linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussel·les.

Cope, B.; Kalantzis, M. (2000). "Multiliteracies: The beginning of an idea". A: B. Cope; M. Kalantzis (editors) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pàg. 3-8). Londres: Routledge.

Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creese, A. (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Comunicació al TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Settings. Istanbul: Bogazici University.

Cummins, J. (2006). "Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy". A: T. Skutnabb-Kangas; O. Garcia; M. E. Torres Guzman (editors). *Imagining Multilingual Schools: Languages in education and globalization* (pàg. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.

Departament d'Educació (2009). *Aules d'acollida. Annex 1*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2010). *Pla per la llengua i la cohesió social. Annex 3: plans educatius d'entorn*. Generalitat de Catalunya.

Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (2006). "El centre educatiu acoïdor". *Caixa d'Eines* (núm. 3, pàg. 4-11).

Duranti, A.; Ochs, E. (1996). *Syncretic Literacy: Multiculturalism in Samoan American Families*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning / University of California ("Research Report", 16).

Echevarría, J.; Graves, A. (2010). *Sheltered Content Instruction. Teaching English Learners with Diverse Abilities*. Boston: Pearson Education.

Edwards, V. (1998). *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Stoke-on-Trent (Anglaterra): Trentham Books Limited.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussel·les: European Commission.

Fortin, L. (2006). "L'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec entre la classe d'accueil et la classe ordinaire: un aperçu quant aux pratiques, aux actions et aux perspectives". Comunicació al Seminari Internacional Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

García, O.; Bartlett, L.; Kleifgen, J. A. (2006). "From biliteracy to pluriliteracies". A: P. Auer; L. Wei (editors). *Handbook of Applied Linguistics on Multilingual Communication* (pàg. 207-228). La Haia: Mouton de Gruyter.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.

Gregory, E.; Williams, A. (2000). *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. Londres: Routledge.

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.

Hawkins, E. W. (1987). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, N. H. (2000). "Multilingual literacies, literacy practices, and the continua of biliteracy". A: M. Martin-Jones; K. Jones (editors). *Multilingual Literacies* (pàg. 353-368). Amsterdam: John Benjamins.

ISEI-IVEI (2007). *Alumnado trilingüe en Secundaria: una nueva realidad*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Jiménez, P.; Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Màlaga: Aljibe.

Juárez, B. G. (2008). "The politics of race in two languages: an empirical qualitative study". *Race Ethnicity and Education* (vol. 11, núm. 3, pàg. 231-249).

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Nova York: Pergamon Press.

Lasagabaster, D. (2011). "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings". *Innovation in Language Learning and Teaching* (vol. 5, núm. 2, pàg. 3-18).

Lindholm-Leary, K. J. (2005). "The rich promise of two-way immersion". *Educational Leadership* (vol. 62, núm. 4, pàg. 56-59).

Martí, L. (2007). "El CEIP Montseny. La màgia d'un lloc acoïdor". *Caixa d'Eines* (núm. 6, pàg. 58-81).

Martin-Jones, M.; Jones, K. (editors) (2000). *Multilingual literacy: Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Mont-real: Les Presses de l'Université de Montréal.

McLaughlin, B. (1992). "Myths and Misconceptions about Second Language Learning".

MEQ (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec.

Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Mont-real: Immigration et métropoles.

Muñoz, C. (1999). "The effects of age on instructed foreign language acquisition". A: S. Fernández; R. Valdeón; D. García; A. Ojanguren; M. Urdiales; A. Antón (editors). *Essays in English Language Teaching. A review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Muñoz, C.; Pérez, C.; Celaya, M. L.; Navés, T.; Torras, M. R., Tragant, E.; Victori, M. (2003). "En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua extranjera". *Eduling* (núm. 1) (revista electrònica de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona).

Narodowski, M. (2008). "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación* (vol. 6, núm. 2, pàg. 19-26).

Noguerol, A. (2001). "Una experiencia de diversidad lingüística y cultural". A: M. Casas; C. Tomás (editors). *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6 12 años)* (pàg. 400-424). Barcelona: Ciss-Praxis.

Oller, J.; Vila, I. (2011). "Teixint Cultures: un programa comunitari que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia". Comunicació al Primer Congrés Internacional sobre Migracions a Andalusia. Granada: Universidad de Granada.

Ovando, C.; Pérez, R. (2000). "The politics of bilingual immersion programs". A: C. Ovando; P. McLaren (editors). *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students caught in the cross fire* (pàg.145-65). Nova York: McGraw-Hill.

Perregaux, C. (2001). "L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)?" A: C. Perregaux; T. Ogay; Y. Leanza; P. Dasen (editors). *Intégrations et Migrations* (pàg. 317-335). París: L'Harmattan.

Perregaux, C.; De Goumoëns, C.; Jeannot, D.; De Pietro, J.-F. (editors) (2003a). *Education et ouverture aux langues à l'école. 1re enfantine-2e année primaire* (vol. I). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Perregaux, C.; De Goumoëns, C.; Jeannot, D.; De Pietro, J.-F. (editors) (2003b). *Education et ouverture aux langues à l'école. 3e année primaire-6e année* (vol. II). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. Washington DC: World Bank.

Projecte GELA (2003a). *La carpeta de la diversitat lingüística. Cicle Inicial de Primària*. Barcelona: Octaedro.

Projecte GELA (2003b). *La carpeta de la diversitat lingüística. Cicle Mitjà de Primària*. Barcelona: Octaedro.

Projecte GELA (2003c). *La carpeta de la diversitat lingüística. Cicle Superior de Primària*. Barcelona: Octaedro.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.

San Juan, E. (2002). *Racism and cultural studies*. Londres: Duke University Press.

Schecter, S. R.; Cummins, J. (editors) (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Serra, J. M.; Perera, S.; Siqués, C.; Mayans, P.; Canals, 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* (núm. 45, pàg. 153-183).

Siqués, C.; Vila, I.; Perera, S. (2009). "Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (núm. 17, vol 7(1), pàg. 103-132).

Siqués, C.; Perera, S.; Vila, I. (en premsa). "Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico". *Anales de Psicología*.

Snow, M. A. (2005). "A model of academic literacy for integrated language and content instruction". A: E. Hinkel (editor). *Handbook of research in Second Language Learning* (pàg. 693-712). Mahwah, NJ.: Erlbaum.

Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (2007). "Introducció". *Caixa d'Eines* (núm. 6, pàg. 3-7).

Taylor, I. K.; Bernhard, J.; Garg, S.; Cummins, J. (2008). "Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy". *Journal of Early Childhood Literacy* (vol. 8, núm. 3, pàg. 269-294).

The New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review* (vol. 66, núm. 1, pàg. 60-92).

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Valdés, G. (1997). "Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language minority students". *Harvard Educational Review* (vol. 67, núm. 3, pàg. 390-429).

Vila, I.; Casares, R. (2009). *Educación y sociedad*. Barcelona: Horsori.

Vila, I.; Perera, S.; Serra, J. M. (2006). "Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005". *Caixa d'Eines* (núm. 04, pàg. 40-55).

Vila, I.; Perera, S.; Serra, J. M.; Siqués, C. (2008). "Les aules d'acollida de l'educació primària de Catalunya: algunes dades de l'avaluació del Curs 2005-2006". A: Pallach, J. (editor). *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (pàg. 235-246). Girona: Documenta Universitaria.

Vila, I.; Canal, I.; Mayans, P.; Perera, S.; Serra, J. M.; Siqués, C. (2007). "Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu". *Catalan Review* (vol. 21, núm. 1, pàg. 351-380).

Vila, I.; Canal, I.; Mayans, P.; Perera, S.; Serra, J. M.; 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* (vol. 32, núm. 2, pàg. 307-327).

Vila, I.; Canal, I.; Mayans, P.; Perera, S.; Serra, J. M.; Siqués, C. (en premsa). "Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar". A: J. García-Castaño; S. Carrasco (editors). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: IFIIE-CREADE.

Vila, I.; Oller, J.; Perera, S.; Serra, J. M.; Siqués, C. (2008). "Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida". A: E. Diez-Itza (editor). *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (pàg. 199-210). Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

Vila, I.; Siqués, C. (2009). "El uso de la lengua familiar y el aprendizaje de la lengua de la escuela". A: M. I. Pozzo (editor). *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural* (pàg. 213-240). Berna: Peter Lang.

Wagner, D. A. (1998). "Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco". A: Y. Durgunoglu; L. Verhoeven (editors). *Literacy development in a Multilingual context: cross-cultural perspectives* (pàg. 169-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wink, J.; Wink, D. (2000). "Dual language models and intergenerational inspirations". A: R. Phillipson (editor). *Rights to language: Equity, power, and education* (pàg. 259-63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

