

L'educació bilingüe a l'Estat espanyol

Ignasi Vila Mendiburu

1 crèdit
P1/00197

Universitat
Oberta
de Catalunya



Índex

Introducció	5
Objectius	7
1. Les llengües de l'Estat espanyol	9
2. Els sistemes educatius bilingües	
a l'Estat espanyol	12
2.1. L'educació bilingüe al País Basc.....	12
2.1.1. La legislació sobre l'euskera en l'ensenyament.....	13
2.1.2. Evolució dels diversos models lingüístics	14
2.1.3. Coneixement lingüístic i resultats escolars.	
Avaluació de l'ensenyament bilingüe al País Basc.....	15
2.2. L'ensenyament bilingüe a Galícia.....	20
2.2.1. La legislació sobre el gallec en l'ensenyament.....	21
2.2.2. Evolució de l'ensenyament bilingüe a Galícia.....	22
2.3. L'ensenyament bilingüe a Navarra	23
2.3.1. La legislació sobre l'euskera en l'ensenyament.....	24
2.4. L'educació bilingüe al País Valencià	25
2.4.1. La legislació sobre el valencià en l'ensenyament	
no universitari	26
2.4.2. Evolució de l'ensenyament bilingüe	
al País Valencià	27
2.4.3. L'avaluació de l'ensenyament bilingüe	
al País Valencià	27
3. L'educació bilingüe a Catalunya	29
3.1. La legislació sobre el català en l'ensenyament	
no universitari	30
3.2. El coneixement del català per part del professorat.....	32
3.3. L'evolució dels models lingüístics	33
3.4. Coneixement lingüístic i resultats escolars.	
Avaluació de l'ensenyament bilingüe a Catalunya.....	35

3.4.1. El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part dels escolars de Catalunya.....	36
3.4.2. Factors que incideixen en el coneixement de la llengua catalana	37
3.4.3. Factors que incideixen en el coneixement de la llengua castellana.....	38
3.4.4. El català i el castellà com a segones llengües dels escolars de Catalunya.....	39
3.4.5. Coneixement de la llengua catalana i immersió lingüística	40
3.4.6. Rendiment acadèmic i immersió lingüística.....	42
3.4.7. Coneixement de la llengua castellana i immersió lingüística	45
3.4.8. Actituds lingüístiques i immersió lingüística.....	45
3.4.9. A tall de resum.....	46
4. Algunes qüestions sobre l'ensenyament bilingüe a Catalunya.....	47
Resum.....	49
Exercicis d'autoavaluació.....	51
Solucionari	52
Bibliografia.....	54

Introducció

Espanya és un estat plurilingüe on, juntament amb el castellà, hi conviuen unes altres llengües com el català, el gallec i l'euskera. També hi ha llengües menys esteses com l'aranès a Catalunya i el bable a Astúries. Els estatuts d'autonomia de les comunitats en què, juntament amb el castellà, hi ha una altra llengua garanteixen els drets lingüístics de les persones que la tenen com a pròpia. En la pràctica, aquesta garantia es concreta en les diverses lleis de normalització lingüística del català (a Catalunya, les Illes i el País Valencià), de l'euskera (País Basc i Navarra) i del gallec (Galícia).

En els darrers quinze anys, l'educació bilingüe s'ha estès de manera important a l'Estat espanyol. L'existència de comunitats autònomes amb llengua pròpia i amb competències exclusives en l'ensenyament ha generat un nombre important de programes d'educació bilingüe, de manera que en aquests moments podem considerar que, tant a Catalunya com al País Basc, els sistemes educatius s'organitzen segons els criteris de l'educació bilingüe i que en territoris com el País Valencià, les Illes i Galícia hi ha un nombre important de programes d'educació bilingüe.

Les lleis de normalització lingüística proclamen que, quan acabin l'ensenyament obligatori, els escolars hauran de dominar de manera similar el castellà i l'altra llengua (català, euskera o gallec). Aquesta consideració obliga els sistemes educatius de Catalunya, el País Valencià, Navarra, el País Basc i Galícia a organitzar-se de manera bilingüe, ja que per a un gran nombre d'escolars l'escola és l'únic context en què poden desenvolupar una competència lingüística en la llengua diferent del castellà.



En aquest mòdul analitzem aquesta realitat i mostrem les diverses solucions que les diferents comunitats autònomes han adoptat per aconseguir que es compleixin els objectius lingüístics en l'àmbit educatiu que proposen les seves lleis de normalització lingüística.

Analitzem, doncs, l'educació bilingüe a l'Estat espanyol amb un èmfasi especial en la de Catalunya i desenvolupem alguns criteris per millorar-la:

- a)** En primer lloc, fem un repàs superficial sobre les llengües de l'Estat espanyol, la legislació lingüística i les implicacions que té en el sistema educatiu.

- b)** En segon lloc, mostrem les diverses solucions organitzatives que s'han adoptat en l'educació per aconseguir els objectius de les lleis de normalització lingüística.

- c)** En tercer lloc, ens centrem en l'educació bilingüe a Catalunya i repassem els models existents amb un èmfasi especial en els programes d'immersió lingüística.

- d)** Finalment, mostrem els guanys i els dèficits de l'organització bilingüe actual, i els reptes que cal afrontar en el futur des d'una perspectiva pedagògica.

Objectius

L'objectiu que es proposa aquest mòdul és aconseguir que els estudiants, després d'estudiar-ne i elaborar-ne els continguts i fer les activitats que proposem siguin capaços de:

- 1.** Descriure i explicar les característiques més importants dels diferents sistemes educatius organitzats segons els criteris de l'educació bilingüe a l'Estat espanyol.
- 2.** Explicar els arguments que justifiquen els programes d'immersió lingüística a Catalunya.
- 3.** Identificar els factors que expliquen el coneixement del català i del castellà per part dels escolars de Catalunya.
- 4.** Enumerar els factors que expliquen els resultats lingüístics i acadèmics dels escolars que segueixen programes d'immersió lingüística a Catalunya.
- 5.** Assenyalar els aspectes que requereixen una atenció més gran, des del punt de vista educatiu, en el sistema educatiu de Catalunya.
- 6.** Identificar els criteris psicològics, amb relació a l'educació bilingüe, per a millorar la qualitat del sistema educatiu de Catalunya.

1. Les llengües de l'Estat espanyol

A l'Estat espanyol, juntament amb el castellà, hi ha unes altres llengües més o menys esteses tant territorialment com des del punt de vista del nombre de parlants. De fet, pràcticament no n'hi ha cap que quedi limitada a un territori amb una organització política definida, sinó que s'estenen més enllà de la divisió territorial en comunitats autònomes de l'Estat espanyol. Per exemple, l'euskera es parla al País Basc, però també a Navarra. El gallec es parla a Galícia, però també a Astúries. El català s'estén tot al llarg de la Mediterrània per les terres de Catalunya, les Illes i el País Valencià. etc. A més, alguna d'aquestes llengües, com el català i l'euskera, es parlen més enllà de les fronteres de l'Estat espanyol.

Des del punt de vista del nombre de parlants, les llengües de l'Estat espanyol també difereixen entre si. Així, a Catalunya prop del 50% de la població té el català com a llengua pròpia. En canvi, l'euskera és la llengua pròpia solament d'un 20% de la població del País Basc. Certament, les polítiques de normalització han significat que, en els darrers deu anys, hagi augmentat el nombre de persones de les diverses comunitats que tenen, a més del castellà, una altra llengua que poden parlar o entendre.

Aquesta realitat es tradueix en la mateixa Constitució espanyola, que, en l'article 3, a més d'afirmar l'oficialitat del castellà i l'obligació de conèixer-lo de tots els habitants, promou l'oficialitat de les altres llengües als seus territoris.

Article 3 de la Constitució espanyola

1. El castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat. Tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la i el dret d'usar-la.
2. Les altres llengües espanyoles també són oficials a les comunitats autònomes respectives d'acord amb els seus estatuts.
3. La riquesa de les diverses modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que ha de ser objecte d'un respecte i d'una protecció especials.

En conjunt, el 42% de la població espanyola viu en territoris que, a més del castellà, tenen una altra llengua pròpia. És a dir, que si hi ha una cosa

A Catalunya...

... prop del 70% de la població declara que pot parlar en català, i al País Basc, prop del 25% ho pot fer en basc.

que caracteritzi l'Estat espanyol és el seu caràcter plurilingüe (Siguan, 1992). Històricament, els drets lingüístics de les persones que tenen una llengua diferent del castellà no han estat reconeguts i globalment podem dir que, des de la constitució de l'Estat espanyol, s'ha seguit una política d'unificació lingüística a l'entorn del castellà. Malgrat tot, les coses han canviat en els darrers anys i, després de la proclamació de les lleis de normalització lingüística, els drets lingüístics de les persones que tenen una llengua pròpia diferent del castellà han progressat notablement. **!**

La política d'unificació a l'entorn del castellà implica que actualment no hi hagi parlants monolingües euskalduns, catalans o gallecs. De fet, totes les persones que tenen l'euskera, el català o el gallec com a llengua pròpia coneixen i també poden fer servir el castellà. Són, en definitiva, bilingües. **!**

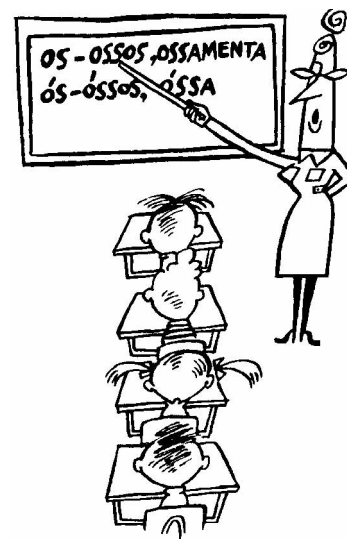
Tot i així, no passa el mateix amb les persones que tenen el castellà com a llengua pròpia i viuen en territoris en què hi ha persones que tenen el català, l'euskera o el gallec com a llengua pròpia. Molts castellanoparlants que viuen en aquests territoris són monolingües.

Per això, un dels objectius de les polítiques de normalització lingüística és aconseguir, a mig i a llarg termini, que les persones monolingües es converteixin en bilingües. Si no, els drets lingüístics de les persones que tenen com a llengua pròpia una llengua diferent del castellà no quedaran mai garantits, ja que es veuran obligats a canviar de llengua al seu territori quan el seu interlocutor no els entengui.

Aquesta política de normalització lingüística té una traducció important en l'àmbit educatiu, ja que és difícil aconseguir que persones grans amb uns hàbits lingüístics clarament marcats, etc. modifiquin els seus comportaments lingüístics. Per això, aquestes polítiques centren l'esforç en l'educació per tal que els escolars, quan acabin l'ensenyament obligatori, siguin bilingües independentment de la seva llengua familiar.



11 de desembre de 1977, la manifestació més gran del poble català.



La normalització lingüística se centra en el treball sobre els escolars.

Algunes qüestions referents a la política lingüística

El desig de qualsevol comunitat de conèixer dues llengües no és solament una qüestió escolar, sinó que respon a la política lingüística d'un país, que ha de garantir sobretot els drets lingüístics de les persones. Aquests drets són conculcats en les persones de llengua minoritària, que poden tenir problemes per a poder viure en la seva llengua en la mesura que hi hagi sectors amplis de la població que no la coneixin. Això significa que la política lingüística, en aquestes situacions, ha d'assegurar el principi que totes les persones coneixin les dues llengües. Això ja és cert per als habitants de llengua minoritària i, per tant, es tracta de convertir en bilingües els qui són monolingües. Evidentment això no vol dir conculcar els drets lingüístics d'aquestes persones, per moltes raons. Les unes, derivades dels valors ètics i democràtics, i les altres, perquè qualsevol conculcació dels drets lingüístics només serveix per a desenvolupar actituds lingüístiques negatives i, per tant, per a crear les condicions perquè es desenvolupin conflictes en la societat civil que, en darrer terme, impedeixen la normalització lingüística.

Evidentment, fins i tot les polítiques lingüístiques més democràtiques no es troben exemptes de conflictes. Al nostre entendre hi ha dues raons. La primera es relaciona amb la comoditat lingüística dels parlants de la llengua majoritària. La segona, amb el retrocés necessari en l'ús social de la llengua majoritària. De fet, totes dues raons estan relacionades. Així, es difícil aprendre una llengua si no n'hi ha necessitat. Per això, una política lingüística que incideixi en l'obligació de conèixer totes dues llengües ha de crear, alhora, contextos socials perquè la llengua, fins aleshores minoritària, sigui necessària per al conjunt de la població, fet que incomoda els qui podien viure tranquil·lament en la llengua majoritària i, al mateix temps, comporta un retrocés en la presència social d'aquesta llengua.

Aquest procés és llarg i no es pot fer de la nit al dia, perquè implica mobilitzar les consciències, tant dels parlants de la llengua minoritària, perquè converteixin la seva llengua en una llengua normal, com dels parlants de la llengua majoritària, perquè acceptin ser bilingües com un fet normal. No cal dir que això significa un consens ampli (Siguan, 1992) i que l'escola hi té un paper fonamental, ja que es converteix en el context més important, almenys durant els primers anys d'aquest procés, perquè els fills de les persones de llengua majoritària es converteixin en bilingües. El consens, especialment el consens escolar, és possible des de la discussió i la reflexió sobre els models d'ensenyament bilingüe que fan possible el coneixement de totes dues llengües tant per als parlants de la llengua minoritària com per als parlants de la llengua majoritària, i mai des de la imposició de models que impliquin que no sigui possible escolaritzar-se en la llengua pròpia durant els primers anys de l'escolaritat.

Ignasi Vila (1995).

Activitat número 1

Analitzeu la política lingüística que se segueix a Catalunya mitjançant un petit qüestionari en què demaneu a persones amb llengua pròpia diferent que fa anys que viuen a Catalunya fins a quin punt veuen conculcats els seus drets lingüístics. Analitzeu les respostes i distingiu els elements subjectius i objectius de les seves afirmacions.

Els diferents estatuts d'autonomia i especialment les lleis de normalització lingüística manifesten que els escolars, quan acabin l'ensenyament obligatori, hauran de dominar el castellà i la llengua de les persones que no tenen el castellà com a llengua pròpia. És a dir, que a Catalunya els escolars han de dominar el català i el castellà de manera relativament semblant amb independència de quina sigui la seva llengua familiar. Ara bé, tal com hem vist en el mòdul 2, això representa introduir models d'educació bilingüe, ja que per exemple a Catalunya molts escolars de llengua familiar castellana no tenen cap possibilitat d'aprendre el català en el seu medi social i familiar. Si això és cert en el cas de Catalunya, encara ho és més en el cas del País Basc, on la presència social de l'euskera és molt més limitada que la presència social del català a Catalunya.



2. Els sistemes educatius bilingües a l'Estat espanyol

En aquest apartat mostrem les característiques més importants dels sistemes educatius de les comunitats autònomes que tenen una altra llengua a més del castellà, tret de Catalunya, a la qual dedicarem un apartat específic.

2.1. L'educació bilingüe al País Basc

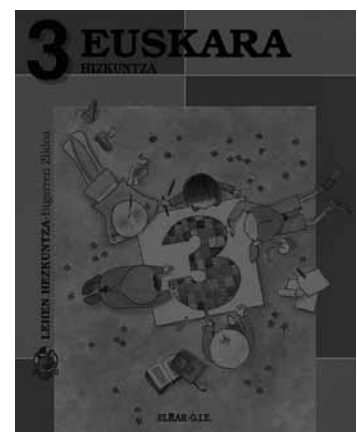
El País Basc i Navarra són els dos territoris de l'Estat espanyol on es parla euskera. La llengua basca, caracteritzada com una "llengua illa" (Garmendia, 1985), presenta un conjunt de trets que determinen que hi hagi una distància lingüística molt gran amb el castellà. Així, per exemple, diferentment del que passa amb la llengua catalana o la gallega, les persones que entenen l'euskera en general també el parlen, i són una minoria els qui només entenen l'euskera.

La presència de l'euskera en l'ensenyament va començar als anys seixanta per mitjà de les **ikastolas**. Aquestes eren escoles privades o en règim de cooperativa de pares que tenien com a objectiu escolaritzar els nens i les nenes euskalduns en euskera, de manera que el castellà quedava reduït a una assignatura i rebia la categoria escolar de segona llengua, ja que aquests escolars accedien a la lectura i a l'escriptura en euskera. Alhora, en aquests anys l'Acadèmia de la Llengua Basca començà els treballs per estandarditzar l'euskera. El resultat va ser l'**euskara batua**, que té una importància enorme, ja que fins aleshores l'euskera estava fragmentat en diverses variants i dialectes que corresponien a diverses àrees territorials on es parla euskera. La possibilitat de convertir l'euskera en una llengua vehicular d'ensenyament generalitzat es troba en consonància amb aquest fet.

Després del restabliment del Govern basc i de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia, la presència de l'euskera en l'ensenyament s'ha incrementat notablement. D'una banda, la mateixa Llei de Normalització de l'Euskera, promulgada el 1982 i, per l'altra, l'actitud positiva de la població envers l'euskera



A la Comunitat Autònoma Basca, el 1986, un 38% de persones afirmaven que entenen l'euskera i un 33%, que el parlaven. En la fotografia, una competició d'aizkolari.



La presència del basc a l'ensenyament ha augmentat considerablement.

han suposat que, actualment, la totalitat dels escolars de la Comunitat Autònoma Basca tinguin contacte d'una manera o d'una altra amb l'euskera.

2.1.1. La legislació sobre l'euskera en l'ensenyament

L'article 17 de la Llei bàsica de normalització de l'ús de l'euskera proclama que "el Govern adoptarà les mesures encaminades a garantir a l'alumnat la possibilitat real, en igualtat de condicions, de tenir un coneixement pràctic suficient de totes dues llengües oficials (l'euskera i el castellà) un cop hagin acabat els estudis de l'ensenyament obligatori". Certament, les mesures a adoptar estaven relacionades directament amb la introducció de models d'ensenyament bilingüe en el sistema educatiu.

L'11 de juliol del 1983, el Departament d'Educació i Cultura publicà un decret que regulava l'ús de la llengua en l'ensenyament no universitari de la Comunitat Autònoma Basca. L'educació, des del punt de vista de les llengües en presència, s'organitzava de manera diferent a preescolar i a EGB que a BUP, COU i FP. Per a preescolar i EGB es dissenyaven els models A, B i D, i per als altres nivells de l'ensenyament no universitari s'implantaven els models A i D.

Els models educatius de la Comunitat Autònoma Basca

1) Per a preescolar i EGB

a) Model A

Totes les matèries, excepte l'euskera, s'ensenyen bàsicament en **castellà**. L'euskera s'ensenya com qualsevol de les altres matèries comunes, i s'hi dediquen 4 hores setmanals a preescolar, el cicle inicial i el cicle superior, i 5 hores en el cicle mitjà. En el cicle superior, en funció del nivell d'euskera dels alumnes, s'hi pot introduir l'euskera com a llengua vehicular de diversos temes del programa de les matèries.

b) Model B

Tant el **castellà** com l'**euskera** s'utilitzen per a ensenyar unes altres matèries. En principi, la llengua castellana es fa servir per a la lectura, l'escriptura i les matemàtiques, i l'euskera es limita a les altres àrees del currículum. A més, l'euskera i el castellà s'estudien com a matèria, i totes dues tenen el mateix nombre d'hores (ja descrites en el model A).

c) Model D

Totes les matèries, excepte el castellà, s'ensenyen bàsicament en **euskera**. El castellà s'ensenya des del principi com a assignatura. El nombre d'hores setmanals correspon al nombre d'hores d'euskera en el model A.

2) Per a BUP, COU i FP

a) Model A

Totes les matèries, excepte la llengua i la literatura basca i les llengües modernes, s'ensenyen bàsicament en castellà. L'euskera és matèria comuna i obligatòria, i s'hi dediquen 4 hores setmanals a BUP 1, 2, FP1 i FP2, i 3 hores a BUP 3 i COU. Quan els alumnes tenen un bon nivell d'euskera, aquest es pot introduir com a llengua vehicular d'alguns temes de les àrees del currículum.

El decret...

...simplement consolidava la política lingüística en educació que havia començat amb un decret del 25 de març del 1981 que regulava la introducció de l'euskera a preescolar i en el cicle inicial i amb un decret de l'11 de maig del 1981 que establia la forma d'introduir l'euskera en el cicle mitjà mitjançant els mòduls A, B i D.



En el país Basc l'ensenyament a BUP, COU i FP presenta només dos models educatius.

b) Model D

Totes les matèries, excepte la llengua i la literatura castellana i les llengües modernes, s'ensenyen bàsicament en euskera. A més, l'euskera és una assignatura obligatòria amb el mateix nombre d'hores que en el model A. El castellà també és una assignatura obligatòria durant 3 hores a la setmana a COU, entre 4 i 2 hores a FP i 4 hores a BUP 1 i 2. En l'últim curs del BUP hi ha 4 hores setmanals optatives de castellà.

La normativa escolar vigent en la Comunitat Autònoma Basca designa els diversos models com a **models d'ensenyament bilingüe**. Tot i així, l'únic model que es pot considerar així és el model B que s'utilitza per a preescolar i EGB. Tant el model A com el model D són models en què l'ensenyament es vehicula mitjançant una llengua, i l'altra s'ensenyava com a assignatura.


Un altre aspecte de la normativa vigent que cal considerar fa referència als criteris psicopedagògics implicats en l'elaboració d'aquests models. Són models que parteixen del concepte de **llengua familiar** com a llengua vehicular d'ensenyament. És a dir, que per als **euskalduns** es promou el model D i per als **erdalduns** (castellanoparlants) es promou el model A i el model B. Fins i tot el model B, ja que es pensa en nens erdalduns, estableix que la lectura i l'escriptura s'han de fer en castellà. Aquest plantejament provoca desajustaments importants, ja que nombrosos nens erdalduns assisteixen a models D, tot i que teòricament el model ha estat dissenyat per als euskalduns.

Activitat número 2

D'acord amb els continguts del mòdul 2, analitzeu els criteris amb què s'organitza l'ensenyament bilingüe al País Basc i escriviu les diferències amb la idea que teniu de l'ensenyament bilingüe a Catalunya.

2.1.2. Evolució dels diversos models lingüístics

En els darrers anys s'ha reduït notablement el nombre d'alumnes que assisteixen a models A o que no estan en contacte amb l'euskera i, al contrari, ha augmentat el nombre d'alumnes en models B i D. Concretament, el model B, del 1985 al 1991, va doblar el nombre d'alumnes. Aquestes dades mostren que un gran nombre d'escolars de la Comunitat Autònoma Basca estan escolaritzats en programes d'ensenyament bilingüe, ja que, a més dels escolaritzats en el model B, en el model D hi ha escolaritzats un gran nombre de nens i nenes euskalduns per a qui aquest model es converteix en un programa de canvi de llengua llar-escola.

La majoria dels programes d'educació bilingüe es concentren en l'escola pública i a les **ikastolas**. Així, a les **ikastolas** el model dominant és el model D que, com ja hem dit, en molts casos és un programa de canvi de llengua llar-escola, i als centres públics hi ha un gran nombre de models B. 

Una anàlisi més detallada...

... mostra que, el 1980, els models B dels centres públics a preescolar escolaritzaven un 21'80% del conjunt d'escolars de la Comunitat Autònoma Basca, mentre que el nombre es reduïa a només un 7'60% en el cicle superior. En relació amb els models D s'observa un fenomen semblant, tot i que els percentatges són menors que en el cas dels models B.

En l'escola pública...

...en els darrers anys han crescut de manera molt important els models B. El fenomen també es pot observar en una mesura menor a les **ikastolas** i als centres privats concertats.

En l'escola pública, el 1990, d'un 3'70% d'escolars del conjunt de la Comunitat que seguia models D en el cicle superior es passava a un 9'30% a preescolar. En l'escola privada, la diferència només era de dos punts a favor del preescolar, i a les *ikastolas* també s'observava un increment semblant al de l'escola pública. Això no obstant, aquesta última dada s'ha d'interpretar d'una altra manera, ja que les *ikastolas* escolaritzaven a preescolar un 8% d'alumnes més que en el cicle superior. Atès que les *ikastolas* són fonamentalment un model D, és lògic que un increment de matrícula a preescolar representi un augment d'escolars en el model D.

En definitiva, mentre que gairebé el 60% dels alumnes del País Basc que cursen actualment el cicle superior estudien l'euskera com a assignatura i, per tant, no es pot considerar que segueixin un programa bilingüe, a preescolar les xifres s'inverteixen i, al contrari, es pot dir que la major part dels alumnes estan immersos en programes bilingües.

2.1.3. Coneixement lingüístic i resultats escolars.

Avaluació de l'ensenyament bilingüe al País Basc

En els darrers deu anys s'han publicat diversos treballs que avaluen el coneixement d'euskera i de castellà que aconseguen els escolars en els diversos models. D'aquests, cal destacar l'estudi *Euskararen Irakaskuntza Faktoreen Eragina* (EIFE), fet per tècnics del Govern basc. Malgrat tot, hi ha molt pocs estudis que avaluïn els rendiments escolars en funció del model lingüístic. En aquest apartat oferim una visió general d'aquestes avaluacions amb la finalitat d'arribar a unes conclusions sobre la situació de l'ensenyament bilingüe al País Basc.

Garmendia (1985) informa d'una experiència al Liceo Santo Tomás de Donostia en què, a preescolar, els nens i les nenes van ser separats segons la llengua familiar, de manera que per a uns (els euskalduns) se seguia un programa de manteniment de la llengua familiar i per als altres (els erdalduns) se seguia un programa d'immersió lingüística.

La raó d'aquesta experiència eren els problemes pedagògics que implicava l'existència conjunta d'euskalduns i erdalduns en una mateixa aula vehiculada exclusivament per l'euskera. En aquest cas, tenint en compte la distància lingüística entre la llengua basca i la llengua castellana (no hi

ha cap possibilitat d'entendre l'euskera des del coneixement del castellà) era molt difícil desenvolupar una pràctica lingüística que tingués en compte alhora les dificultats de comprensió dels erdalduns i l'avenç lingüístic necessari dels euskalduns. Per això, la solució va ser establir dos grups diferenciats, de manera que els objectius lingüístics a aconseguir s'espaiessin en el temps i fos possible adoptar una metodologia adequada a les diferències lingüístiques d'origen. L'autora conclou en l'estudi que totes dues línies podrien ajuntar-se de nou a l'edat de 7 anys, i els erdalduns seguirien l'escolaritat sense problemes.

D'altres estudis

Les conclusions de l'estudi de Garmendia són avalades també per un estudi fet en un model B d'una escola pública de Gasteiz (Sanz et al., 1984). La investigació es limita a preescolar i es va dur a terme al llarg del curs 1982-83 en un model B que, de fet, era un model D que tenia en compte la llengua familiar de l'alumne i hi treballava. Així, mentre que en els preescolars del model D tota l'activitat es vehiculava mitjançant l'euskera, en aquest model B els alumnes (tots erdalduns) tenien sessions diàries de 40 minuts de llengua castellana i la resta de l'activitat es feia en euskera. El grup que va elaborar aquest treball afirma en les conclusions que, a final del preescolar, els alumnes havien arribat a un nivell d'euskera suficient per a continuar l'escolarització en euskera.

Etxeberria (1986) avaluà el coneixement d'euskera a la província de Guipúscoa en funció del **model lingüístic** i, a les conclusions, afirma que els alumnes del model B, independentment de la llengua familiar, obtenen en la prova d'euskera resultats molt per sota dels que obtenen els alumnes del model D. A més, afirma que els alumnes de llengua familiar castellana aconseguixen uns bons resultats en euskera quan assisteixen a models D.

A final del 1983, la secretaria de Política Lingüística i el Departament d'Educació, Universitats i Investigació del Govern basc va promoure l'estudi EIFE, que tenia l'objectiu d'avaluar el coneixement de castellà i euskera dels escolars en funció del model lingüístic a què assistien, i determinar els factors que exercien una influència més gran en l'aprenentatge de la llengua. Aquest estudi consta fins ara de 3 fases que es reparteixen de la manera següent:



1) L'EIFE 1 avaluà durant el curs 1983-84 la competència en euskera i castellà a segon i a cinquè d'EGB en una mostra representativa dels escolars en els models A, B i D (Gabiña et al., 1986).

2) L'EIFE 2 avaluà tres anys més tard els mateixos aspectes en una mostra formada, en la mesura que era possible, pels mateixos individus i escoles que en l'EIFE 1 cursaven segon d'EGB (Sierra i Olaziregi, 1989).

3) L'EIFE 3 es desenvolupà al llarg del curs 1987-88 amb una mostra representativa d'alumnes de segon d'EGB, amb la finalitat de comparar, quatre anys més tard, els resultats amb els que s'havien obtingut en l'EIFE 1 (Sierra i Olaziregi, 1990).

En tots tres estudis es van avaluar les quatre destreses lingüístiques: **comprensió oral**, **expressió oral**, **comprensió escrita** i **expressió escrita**. A més, es van recollir **dades referides als alumnes** (actituds davant les llengües, rendiment escolar, coeficient d'intel·ligència, entorn lingüístic familiar i escolar), **al centre escolar** (tipus de centre i característiques generals, composició lingüística del centre, percentatge d'alumnes erdalduns i euskalduns a les aules, ambient lingüístic, material pedagògic, etc.), **als professors** (anys d'experiència en la docència, llengua utilitzada amb els alumnes, coneixements lingüístics, opinions sobre els resultats escolars dels seus alumnes, etc.).

1) A l'estudi denominat **EIFE 1**, els resultats van concloure:

a) L'únic model que garantia un coneixement semblant de castellà i d'euskera era el **model D**. En l'estudi, aquest model era format lingüísticament per un 60% d'euskalduns, i era el que predominava a les **ikastolas**, tot i que començava a estendre's a alguns centres privats i sobretot als públics.



b) Els resultats del **model B** van ser molt heterogenis. Per bé que la mitjana de coneixement d'euskera era més baixa que en el model D, la dispersió en les puntuacions era molt gran, de manera que hi havia models B que generaven un bon coneixement d'euskera i uns altres en què aquest coneixement era molt baix. La realitat mostrava que, de fet, sota el nom de model B coexistien un gran nombre de submodels que es diferenciaven en funció de la presència i la intensitat de l'ensenyament de l'euskera. Els escolars que assistien al model B eren fonamentalment de parla familiar castellana (prop del 90%).

c) El **model A** se situava en les zones més castellanòfones i permetia uns nivells d'euskera molt pobres.

Activitat número 3

Utilitzeu els coneixements del mòdul 2 per a explicar els resultats de l'estudi EIFE 1 i feu prediccions sobre els resultats de l'estudi EIFE 2. Un cop haureu llegit el que ve després, compareu les vostres prediccions amb els resultats reals que es van obtenir i, si hi ha diferències, intenteu explicar els errors que heu comès en les vostres inferències.

Amb relació als factors que tenien més pes en l'aprenentatge de la llengua es va observar que, en el cas de la llengua castellana, el factor principal era l'**aptitud personal** de l'alumne (rendiment escolar i coeficient d'intel·ligència). Al contrari, en el cas de l'euskera, aquest factor només tenia una importància rellevant en el **model D**. En el **model B**, l'**ambient lingüístic familiar i escolar** (llengua de la família, temps dedicat a l'euskera a l'escola, etc.) eren els factors més importants. De fet, en els resultats d'euskera del model D, l'ambient lingüístic familiar també resultà un factor molt important. Finalment, en el **model A**, els factors més importants eren l'**ambient lingüístic familiar i social**.

Amb relació a l'EIFE 1, s'observa que els resultats sobre el coneixement lingüístic d'euskera en el **model A** i el **model D** es mantenen inalterables. Al contrari, en relació amb el **model B** hi havia una major homogeneïtzació dels resultats (menor dispersió) i una aproximació al coneixement d'euskera dels alumnes del model D. Respecte al castellà, es confirmaven els resultats de l'EIFE 1.

2) Els resultats de l'EIFE 2 mostren algunes diferències relatives als factors en relació amb l'EIFE 1. Aquestes diferències són:

a) En el **model A** es va observar que les aptituds personals de l'alumne resultaven decisives per a un coneixement més o menys gran de l'euskera, aspecte que no va revelar l'EIFE 1. Igualment, en aquest model també resultaven factors importants el nombre d'hores a la setmana dedicades a l'ensenyament de l'euskera i que el professor fos euskaldunberri (professor de llengua familiar castellana que ha après euskera com a segona llengua).

b) En el model B era un factor rellevant l'actitud dels professors envers l'aprenentatge de l'euskera per part dels seus alumnes (mantenir l'euskera com a llengua de relació, estar convençuts que els alumnes aprendran l'euskera i que utilitzen la metodologia adequada per a aconseguir-ho, etc.). Igualment, les aptituds personals també eren un factor important.

c) Finalment, en el model D es mantienien les aptituds personals com un factor important i s'hi afegia la llengua familiar de l'alumne.

En relació amb el castellà, les aptituds dels alumnes eren un factor molt important en el model A i B, mentre que en el D ho era, com en el cas de l'euskera, la llengua familiar.

3) A l'EIFE 3 s'observa que el coneixement del castellà és relativament homogeni, per bé que les puntuacions més baixes s'obtenen en el **model B**. Al contrari, respecte a l'euskera, hi ha una descompensació evident, de manera que el **model A**, tal com afirmaven l'EIFE 1 i l'EIFE 2, no genera coneixement d'euskera i en el **model B** no s'arriba als nivells del model D, malgrat que amb el temps els resultats cada cop s'hi assemblin més.

Respecte als factors que influeixen en el rendiment d'euskera i de castellà no s'observen diferències amb l'EIFE 2. Així, en relació amb l'euskera, les **aptituds personals** tenen un pes important en els tres models, tot i que són determinants en el **model A**. Igualment, el **temps** dedicat a l'euskera és un factor molt important en el model A i decisiu en el model B. Finalment, la **llengua familiar** de l'alumne resulta el factor més important en el model D i també té un pes molt important en el model B. Respecte al castellà, es confirma que les aptituds personals de l'alumne són el factor més important en els tres models.


L'EIFE 3, a més d'estudiar el nivell de competència lingüística en euskera i castellà a segon d'EGB, va analitzar detalladament aquest coneixement en funció de la llengua familiar de l'alumne. Els resultats són concloents. Els erdalduns escolaritzats en el model D són els qui obtenen les millors puntuacions d'euskera. En el model B, els qui assisteixen a un programa intensiu són els qui obtenen unes puntuacions millors en euskera. Respecte al castellà, els erdalduns del model B i D obtenen unes mitjanes semblants als del model A. Finalment, els euskalduns de 7 anys obtenen unes puntuacions més baixes en castellà que els erdalduns, però manifesten alhora un bon domini del castellà.

Finalment, un estudi recent (Olaziregi i Sierra, 1991) revela alguna de les conclusions de l'EIFE 3. Així, una comparació entre el coneixement d'euskera que s'aconsegueix en **models B intensius** o en el **model D** mostra que no hi ha diferències significatives ni en la comprensió lectora ni en l'expressió escrita. Els autors interpreten aquests resultats partint de la consideració que, quan hi ha uns nivells alts d'exposició a una L2, una exposició més gran no pressuposa un coneixement més gran si aquest increment en el temps no va acompanyat de la qualitat del tipus d'exposició. Atès que els models D al País Basc són en la majoria dels casos les **ikastolas**, que han estat pensades fonamentalment per als infants euskalduns, es difícil creure en la qualitat d'un **input** específic per als alumnes castellanoparlants dins d'aquestes escoles i, en conseqüència, tot i que estan exposats molt més temps a l'euskera, no aconsegueixen nivells més alts que els escolars de llengua familiar castellana que assisteixen a models B intensius.

En resum, els estudis fets pel Govern basc i designats com a EIFE assenyalen que l'escolarització precoç en euskera (models B i D) no minva el desenvolupament lingüístic de la llengua familiar i, al contrari, permet obtenir un coneixement acceptable de la segona llengua. En canvi, no és així en el cas de l'ensenyament de l'euskera com a assignatura. Igualment, aquests treballs revelen la importància de les característiques personals de l'alumne per aconseguir uns bons rendiments i, respecte a l'euskera, també resulta important el manteniment vehicular d'aquesta llengua en les relacions familiars en el cas dels escolars euskalduns, i la seva presència en el currículum escolar.

2.2. L'ensenyament bilingüe a Galícia

A l'extrem nord-occidental de la Península Ibèrica es va desenvolupar una llengua neolatina (el galaico-portuguès) que va tenir una esplendor literària als segles XII i XIII. La separació de Portugal, constituït com a Estat, i la seva extensió cap a ultramar, va plantejar la necessitat de modernitzar-la i, per tant, l'aparició de la llengua portuguesa com una de les llengües d'Europa. Al contrari, a Galícia la llengua galaico-portuguesa es va anar reduint a l'àmbit familiar i informal a mesura que perdia influència social davant el castellà.


A mesura que sectors de la població gallega han pres consciència de la necessitat de modernitzar-la, entre d'altres coses per a fer-la llengua vehicular de l'ensenyament, ha sorgit una dura polèmica. Així, alguns sectors afavoreixen una norma pròpia per al gallec (**aïllacionistes**), mentre que uns altres reivindiquen la unitat de la llengua galaico-portuguesa i afirmen que, tot i tenir en compte les peculiaritats del gallec, aquest s'ha de normalitzar sobre la base del portuguès (**reintegracionistes**). La polèmica és important perquè té conseqüències pràctiques en diversos àmbits: la planificació lingüística, el gallec com a llengua d'ensenyament, l'ús del gallec en els mitjans de comunicació, etc. Actualment, l'Administració i l'Academia da Lingua Galega han optat per les **posicions aïllacionistes**, tot i que hi ha sectors de la intel·lectualitat i galleguistes que continuen defensant, en l'àmbit de la normalització lingüística, les posicions reintegracionistes. 



La llengua gallega...

... és el resultat de les modificacions experimentades pel llatí vulgar, après tardanament i pronunciat d'una manera peculiar.

Miniatura de les *Cantigas de Santa Maria* (segle XIII), obra poètica realitzada en llengua gallega per Alfons X el Savi.

De tota manera, en la societat gallega el coneixement del gallec és àmpliament estès. Així, és difícil trobar a Galícia persones que no entenguin el gallec, i el parlen, millor o pitjor, prop del 90% de la població. 

Diferentment del País Basc i Catalunya, a Galícia no hi va haver un moviment d'importància per introduir el gallec com a llengua d'ensenyament durant els anys seixanta i setanta i, per tant, a Galícia no hi ha un equivalent de les *ikastolas* o de l'escola catalana. De fet, no és fins a la promulgació el 1983 de la **Llei de Normalització Lingüística** que el Govern autònom de Galícia es comença a interessar per la introducció del gallec en l'ensenyament.

L'ampli coneixement del gallec...

... és facilitat per la inexistència de sectors immigrants, pel manteniment de la transmissió familiar de la llengua (tot i que a les grans ciutats es comença a perdre) i perquè la distància lingüística amb el castellà és, com en el cas del català, relativament petita.

2.2.1. La legislació sobre el gallec en l'ensenyament

La Llei del 25 de juny del 1983 de Normalització Lingüística aprovada pel Parlament gallec afirma en l'article 14 que "la llengua gallega és matèria d'estudi obligatori en tots els nivells educatius no universitaris". El decret del 8 de setembre del 1983 concreta aquesta disposició en assignar el mateix nombre d'hores d'aprenentatge del gallec i del castellà en els diversos cicles de l'ensenyament no universitari. Així, durant tota la EGB, el gallec s'estudia 4 hores setmanals. A BUP i COU són 3 hores setmanals i a FP, 2 hores setmanals més 5 en el curs d'accés. Diferentment de la Llei de Normalització Lingüística del Parlament català i de la Llei Sobre l'Ús i l'Ensenyament del Valencià, la Llei de Normalització Lingüística del Parlament gallec utilitza en l'article 13 el concepte de "llengua materna" i estableix el dret a rebre l'ensenyament en aquesta llengua durant el primer ensenyament (preescolar i cicle inicial).

Posteriorment, les Ordres de l'1 de març del 1988 i del 3 de maig del 1988 introdueixen unes noves disposicions sobre l'ensenyament del gallec, en el sentit que introdueixen models d'ensenyament bilingüe. Així, afirmen que durant el cicle mitjà i superior de l'EGB, l'àrea de ciències socials s'ha de fer en gallec i, a més, s'ha de tendir a repartir proporcionalment el gallec i el castellà en les diverses matèries del currículum. Amb relació a l'ensenyament mitjà, almenys dues assignatures han de ser en gallec i s'ha de tendir, igual com a l'EGB, a fer que el currículum es vehiculi de manera proporcional entre el gallec i el castellà.

2.2.2. Evolució de l'ensenyament bilingüe a Galícia

Ja hem assenyalat que la possibilitat d'introduir models d'ensenyament bilingüe a Galícia és molt recent i, per tant, la seva extensió és encara molt reduïda. De fet, fins al curs 1988-89, la presència del gallec en l'ensenyament es reduïa a l'aprenentatge com a assignatura a través de quatre hores setmanals durant l'EGB i a la possibilitat de fer el primer aprenentatge en gallec si era la llengua familiar dels escolars. Això no obstant, aquesta segona possibilitat ha donat poc fruit i, actualment, els preescolars que accedeixen a l'ensenyament en gallec són molt pocs.

Rubal (1987) afirma que a Galícia no més del 8% de professors feien les classes en gallec el 1986, i un 7% deien que ho feien principalment en aquesta llengua. Però, com assenyalava l'autor, al contrari del que es podria esperar, el nombre de professors que ensenyaven en gallec a l'EGB era sensiblement inferior als que ho feien en els ensenyaments mitjans. A més, l'autor afirma que, en el seu treball, el 93% dels professors que deien que ensenyaven en gallec ho feien per iniciativa pròpia, sense que cap instància, com Inspecció, el consell escolar, etc, tingués cap pes en la seva decisió. És a dir, que no solament l'ensenyament en gallec tenia molt poca extensió, sinó que, fins fa molt poc temps, el que hi havia era al marge de qualsevol tipus de planificació lingüística i es fonamentava en el voluntarisme del professorat. Recentment, la situació ha començat a canviar. Així, la promulgació dels decrets del 1988 que insten a l'ensenyament en gallec en unes àrees determinades del currículum a l'EGB, BUP i FP i, per tant, la constatació d'un interès més gran per part de l'Administració a introduir el gallec en l'ensenyament han representat, segons dades del 1991 de la mateixa Administració, que el gallec es faci servir com a llengua vehicular de les ciències socials en un 67% dels centres d'EGB i que un 30% dels centres de BUP i FP ensenyin una o més assignatures en gallec.

Pel que fa a l'ensenyament del gallec com a assignatura, podem dir que, en els darrers anys, el Govern autònom ha pres més interès en el tema i exigeix que s'apliqui la seva normativa. Arza et al. (1990) afirmen que s'estudia més gallec en l'escola pública que en la privada. Igualment, el seu estudi recalca que en l'ensenyament primari de l'escola pública el gallec és present en tots els cursos i nivells, però que no és així a preescolar, on encara hi ha més aules

Lectures recomanades

Per a ampliar informació podeu consultar:

Arza, N. et al. (1990). "A situación do proceso de normalización lingüística no ensino". *Educación en Galicia Informe Cero. Problemas e perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Rubal, X. (1987). "Situación actual y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia". A: Siguan, M. (ed.). *Lenguas y educación en Europa*. Barcelona: PPU.



A preescolar, el gallec encara no hi té una presència important.

en què el gallec no és present que el cas contrari. La presència del gallec a BUP també és important, i baixa una mica en la formació professional. Pel que fa al nombre d'hores, els mateixos autors afirmen que hi ha un incompliment notable de la normativa vigent. Així, a cinquè d'EGB, al curs 1985-86, només hi havia un 33% d'escolars que rebien gallec durant 4 hores setmanals. La resta es dividia en 3 hores (23%), 2 hores (30%), 1 hora (9%) i cap hora (5%). A vuitè d'EGB, el percentatge d'alumnes que rebien gallec durant 4 hores setmanals pujava fins al 53%, i a BUP complien la normativa el 96% dels escolars.

L'avaluació de l'educació bilingüe a Galícia

La poca tradició de l'ensenyament bilingüe a Galícia converteix en irrellevant un capítol sobre la seva avaluació. De fet, a Galícia, les investigacions sobre bilingüisme (Pérez Vilariño, 1979; Pérez Pardo, 1985; González Lorenzo, 1985) s'han centrat en l'estudi de les conseqüències de l'escolarització en castellà dels alumnes de parla familiar gallega. Aquests treballs revelen la importància de desenvolupar programes bilingües de manteniment per als escolars que habitualment fan servir el gallec en les seves relacions, tenint en compte les relacions en què es troben el gallec i el castellà en la societat de Galícia.

Activitat número 4

Intenteu sistematitzar les raons per les quals és important que els escolars de parla gallega s'escolaritzin en gallec. Feu servir els continguts del mòdul 2, especialment els que es refereixen a les qüestions motivacionals i actitudinals implicades en l'educació bilingüe, i en la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu.

2.3. L'ensenyament bilingüe a Navarra

Navarra és, juntament amb el País Basc, l'altre territori de l'Estat espanyol on l'euskera té presència social. Diferentment del País Basc, on en els darrers anys el coneixement de l'euskera ha deixat de retrocedir, a Navarra aquest retrocés es manté (Zabaleta, 1983; Zufiaurre, 1988).

La deseuskaldunització progressiva de Navarra no s'ha frenat en els darrers anys. Al contrari, l'augment de població no ha estat compensat amb el mateix augment d'euskalduns, de manera que podem afirmar que actualment el percentatge de població que coneix l'euskera es troba a l'entorn del 10%

L'article 9 de la Llei Orgànica de Reintegració i Millorament del Règim Foral afirma que, juntament amb el castellà, "el basc té caràcter de llengua oficial a les zones bascoparlants de Navarra". No obstant això, fins al desembre del 1986 el Parlament de Navarra no va aprovar la Llei foral del basc, que regula aquesta oficialitat, i, encara més, el Govern de Navarra va tardar un any i mig més a regular la introducció de l'euskera en l'ensenyament no universitari. És a dir, que diferentment del



L'euskera com a llengua d'ús es troba confinat al terç nord de la geografia navarresa. En la fotografia vista de la vall de Batzan situada al pirineu de Navarra.



País Basc, on des dels primers moments de la recuperació autonòmica es va legislar sobre l'euskera per intentar frenar-ne el retrocés i fer-ne una llengua de relació habitual, a Navarra la legislació ha estat molt més tardana i, conseqüentment, l'euskera en l'ensenyament ha estat gairebé reduït a les *ikastolas* i a una certa presència en l'ensenyament públic com a assignatura.

2.3.1. La legislació sobre l'euskera en l'ensenyament

La Llei Foral del Basc assenyala tres zones a Navarra d'acord amb el reconeixement i l'ús de la llengua basca: la **zona bascòfona** (61 municipis del nord de Navarra amb una població d'uns 61.000 habitants), la **zona mixta** (47 municipis de la conca de Pamplona i algunes ramificacions) i la **zona no bascòfona**, formada per 157 municipis.

La cooficialitat del castellà i l'euskera...

... queda reduïda a la zona bascòfona, que no va més enllà d'un 25% del territori navarrès i poc més d'un 10% de la població total.

El 19 de maig del 1988, el Govern de Navarra publicà un decret foral que regula la incorporació i l'ús de la llengua basca en l'**ensenyament no universitari**. El decret manté les zones que establí la Llei Foral del Basc i estableix diverses modalitats d'ensenyament bilingüe per a cadascuna de les zones.

Models d'educació bilingüe a Navarra

1) Zona bascòfona

a) Model A

L'ensenyament es fa en castellà i l'euskera és una assignatura obligatòria del currículum en tots els nivells. A preescolar, el cicle inicial i el cicle mitjà s'ensenyen 4 hores d'euskera a la setmana, que es poden augmentar d'una més al cicle mitjà. En el cicle superior, l'ensenyament de l'euskera és de 3 hores. En el primer curs de BUP se'n fan 4 hores a la setmana i en la resta de cursos de la secundària, 3 hores.

En aquest model, si hi ha una petició expressa per part dels pares o tutors o, si és el cas, dels alumnes, sempre que s'arribi a un nombre mínim d'estudiants, es pot utilitzar l'euskera com a llengua vehicular en una matèria del cicle superior de l'EGB i en una o dues assignatures dels diversos cursos dels ensenyaments mitjans.

b) Model B

L'ensenyament es fa en euskera, i el castellà, a més d'ensenyar-se com a assignatura en tots els cicles i els nivells de l'ensenyament obligatori, es fa servir com a llengua vehicular en una matèria o àrea dels cicles inicial i mitjà, en dues matèries del cicle superior i en una o dues assignatures dels diversos cursos dels ensenyaments mitjans.

La llengua castellana com a assignatura s'ensenyava durant el mateix nombre d'hores que la llengua basca en el model A, excepte a segon de BUP (4 hores) i a tercer de BUP, en què no forma part de les matèries obligatòries.

c) Model D


Tot l'ensenyament es fa en euskera, excepte l'assignatura de llengua castellana, que és obligatòria en tots els cicles i nivells. El nombre d'hores setmanals de llengua castellana correspon a les hores de castellà del model B.

2) Zona mixta

En aquestes zones, el decret autoritza l'ensenyament de l'euskera i en euskera sempre que les peticions dels pares o tutors o, si és el cas, dels alumnes, garanteixin un nombre mínim d'estudiants que permeti formar un grup o unitat escolar. Les peticions voluntàries s'han d'adequar als models dissenyats per a les zones bascòfones.

3) Zona no bascòfona

El decret autoritza l'ensenyament de l'euskera com a assignatura si hi ha peticions dels pares o tutors o, si és el cas, dels alumnes que garanteixin un nombre mínim d'estudiants que permeti formar un grup o unitat escolar. En aquestes zones, el decret no admet l'ensenyament en euskera i, per tant, l'únic model que es legisla és el model A.

Des del punt de vista dels noms, la similitud entre els models que dissenya el Govern de Navarra i els que hi ha al País Basc és gran. Tot i així, els criteris psicopedagògics en què es fonamenten l'un i l'altre model no semblen pas els mateixos. Així, mentre que al País Basc el **criteri de llengua materna** semblava guiar-ne el disseny, en el cas de Navarra no hi ha a la legislació cap referència que permeti arribar a la mateixa conclusió. 

Per exemple, en el model B, clarament bilingüe, no hi ha cap indicació sobre la llengua que s'ha d'utilitzar en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, i tampoc no hi ha indicacions, més enllà de la zona lingüística en què s'aplica, sobre la llengua familiar dels alumnes que assisteixen a models D. En aquest sentit, hi ha una diferència important entre els models per a introduir l'euskera al País Basc i a Navarra. Mentre que al País Basc el **criteri de la llengua materna** sembla que guia la presència d'un o d'un altre model, en el cas de Navarra, aquesta presència es relaciona amb la **voluntarietat**.


L'educació bilingüe a Navarra ha estat limitada gairebé exclusivament a les **ikastolas** que utilitzaven el model D. Certament, en els darrers anys, gràcies a la legislació que s'ha promulgat, s'ha estès l'ensenyament de l'euskera en l'escola pública, però el percentatge és petit en relació amb el conjunt de la població escolar de Navarra.

2.4. L'educació bilingüe al País Valencià


Al País Valencià es parla, juntament amb el castellà, el valencià, que és una variant de la llengua catalana. Diferentment de Catalunya, on durant el segle passat, de la mà de la Renaixença, hi va haver una recuperació notable de la llengua catalana, al País Valencià aquesta recuperació va ser molt feble, i durant molts anys el valencià ha estat limitat a l'**àmbit familiar i col·loquial**. A més, una part de les comarques occidentals del País Valencià mai no han tingut el valencià com a llengua de relació. Al con-



El valencià és una variant del català que durant molts anys ha estat limitada a l'àmbit familiar. En la fotografia es pot veure una casa típica de l'Albufera de València.


trari, aquestes comarques sempre han estat castellanòfones, i la llengua catalana no hi ha penetrat. No obstant això, en el cens del 1986 prop de la meitat de la població afirma que parla el valencià i a l'entorn d'un 80% diu que l'entén. Aquesta realitat va fer possible que, ja des dels anys setanta, hi hagués sectors de pares i de mestres que impulsessin en l'àmbit de la iniciativa privada escoles que ensenyaven en valencià. Aquestes escoles no es poden considerar bilingües, en la mesura que la majoria dels escolars que hi assistien eren de llengua familiar valenciana. Però després de l'aprovació el 1983 de la Llei Sobre l'Ús i l'Ensenyament del Valencià, la llengua catalana s'ha incorporat de diverses maneres al conjunt del sistema educatiu del País Valencià. 

2.4.1. La legislació sobre el valencià en l'ensenyament no universitari

El 23 de novembre del 1983, les Corts valencianes van aprovar la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, que, en l'article 18, afirma que "la incorporació del valencià a l'ensenyament és obligatòria en tots els nivells educatius". Aquesta llei, igual com la Llei de Normalització Lingüística del Català, utilitza el concepte de "llengua habitual" per a referir-se a la llengua vehicular d'ensenyament en els primers nivells educatius. Finalment, en l'article 19, la Llei diu que, independentment de la llengua habitual d'ensenyament de l'alumne, al final dels cicles en què el valencià és obligatori, els escolars han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà. 

Desenvolupament de la normativa lingüística

Els decrets del 30 de juliol i l'1 de setembre del 1984 desenvolupen i especifiquen l'aplicació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià. D'una banda, regulen l'ensenyament de la llengua com a assignatura (3-4 hores) en els diversos cicles de l'ensenyament obligatori i en els ensenyaments mitjans. Per l'altra, especifiquen un conjunt de criteris sobre l'ensenyament en valencià. Així, juntament amb la garantia del dret dels escolars valencians a rebre l'ensenyament en la seva llengua (article 11 del Decret de l'1 de setembre del 1984), el decret diu que "en els territoris de predomini lingüístic valencià... es farà una extensió progressiva del valencià com a llengua d'ensenyament a partir del cicle mitjà per aconseguir un coneixement ponderat i compensador del valencià i del castellà en el cicle superior i en els nivells d'ensenyament mitjà". És a dir, que s'assumeix, com veurem més endavant, el model de la Generalitat de Catalunya en plantejar que, independentment de la llengua d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, a partir del cicle mitjà el valencià, a més de ser una assignatura, ha de ser present com a llengua vehicular d'ensenyament. En definitiva, la legislació de la Generalitat valenciana, igual com la de la Generalitat catalana, aposta per un sistema educatiu bilingüe.

Del conjunt de la legislació de la Generalitat valenciana hem de destacar l'Ordre del 23 de novembre del 1990, que regula la immersió lingüística en l'ensenyament. Aquesta Ordre especifica el camí que ha de seguir un centre per ser catalogat com a centre d'immersió lingüística. Un cop això 

s'ha aconseguit, la Generalitat es compromet a fer que totes les places vacants es cataloguin en valencià. A més, per cada dos grups de preescolar i cicle inicial, aquests centres reben un professor de suport. En el cicle mitjà, l'increment d'un professor de suport es fa cada tres unitats. Finalment, la Generalitat es compromet a desenvolupar un programa de formació específic per al professorat d'aquests centres i a mantenir una *ratio* de 25 alumnes com a màxim per grup-classe.

2.4.2. Evolució de l'ensenyament bilingüe al País Valencià

Després de la promulgació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, la Generalitat valenciana va contractar més de 500 professors per garantir l'obligatorietat de l'ensenyament del valencià i per introduir progressivament el valencià com a llengua d'ensenyament en el cicle mitjà. Igualment, es van consolidar les escoles que ensenyaven en valencià i es van iniciar programes en valencià adreçats a escolars de llengua familiar castellana.

Durant el curs 1986-87...

... a les ciutats de València, Elx i Alacant ja hi havia programes d'immersió lingüística que han progressat en els darrers anys.

Globalment, durant el curs 1991-92, aproximadament un 10% dels centres escolars del País Valencià feien l'ensenyament en valencià. Una part important d'aquest percentatge corresponia a programes d'immersió lingüística.

En els darrers anys **s'ha consolidat** la immersió lingüística i cada cop hi ha més aules de parvulari que s'afegeixen a aquesta experiència.

Igualment, la incorporació del valencià com a llengua vehicular dels continguts de l'àrea de ciències socials progressa, any rere any, a l'escola pública i, finalment, es mantenen les escoles públiques o privades que fan tot l'ensenyament en valencià o que s'adrecen fonamentalment a escolars de llengua familiar valenciana.

2.4.3. L'avaluació de l'ensenyament bilingüe al País Valencià

El Servei d'Ensenyament del valencià ha fet diversos estudis per conèixer el nivell de valencià i de castellà que arriben a tenir els escolars que assisteixen a programes en valencià o a programes progressius que inclouen el valencià com a llengua vehicular de l'àrea d'experiències en el cicle mitjà.

Miralles et al. (1989) estudien els coneixements lingüístics en el cicle inicial d'EGB d'alumnes escolaritzats en valencià. Els resultats d'aquests

alumnes, tots de llengua familiar catalana, van ser comparats amb un altre grup d'alumnes, també de llengua familiar catalana, escolaritzats en castellà. Els resultats mostren que, al final del cicle inicial d'EGB, no hi ha diferències significatives entre tots dos grups amb relació al coneixement de valencià i castellà. Tot i així, sí que hi ha diferències si s'analitzen per separat els diversos factors (coneixement lingüístic general, discriminació perceptiva, conceptes i coneixement lexical, coneixement sintàctic i comprensió de frases) que componen les proves. Així, s'observa que els escolars que reben l'ensenyament en valencià manifesten un equilibri més sòlid en l'adquisició de les habilitats pròpies de cada factor en les dues llengües que els qui reben l'ensenyament en castellà.

Pascual et al. (1989) van estudiar el coneixement de valencià i castellà en una mostra d'escolars en què un grup estudiava l'àrea d'experiències en castellà i l'altre en valencià durant el cicle mitjà. Els resultats mostren que el grup d'alumnes que segueixen l'ensenyament de l'àrea d'experiències en valencià progressa en les variables lingüístiques en valencià d'una manera més sistemàtica, positiva i coherent que el grup d'alumnes que fa l'ensenyament en castellà. Amb relació a les variables lingüístiques en castellà de la prova utilitzada s'observa que no hi ha diferències significatives en la variable comprensió lectora. En les altres variables (fluïdesa verbal, velocitat lectora i dictat), el grup que segueix l'ensenyament en castellà obté uns resultats millors que el grup que segueix l'ensenyament en valencià. Finalment, cal assenyalar que, des del punt de vista del rendiment acadèmic, en l'àrea d'experiències d'aquests dos grups, els qui segueixen l'ensenyament en valencià superen significativament els qui ho fan en castellà.

L'educació bilingüe a l'Estat espanyol...

... no queda limitada, a més de Catalunya, a les comunitats esmentades. Així, tant a les Illes com a l'Aragó –amb relació al català– i a Astúries –amb relació al bable– hi ha experiències bilingües en l'àmbit educatiu, però són molt limitades, tot i que en el futur poden arribar a cobrar més importància, tenint en compte l'interès de l'Administració i de sectors de la població perquè sigui així.

3. L'educació bilingüe a Catalunya

Catalunya és, juntament amb el País Valencià i les Illes, un dels tres territoris de l'Estat espanyol en què una part dels habitants utilitza habitualment el català com a llengua vehicular en les seves relacions socials. La llengua catalana, diferentment de la llengua basca, és una llengua romànica que té una distància lingüística petita respecte al castellà i al francès. Per això, la seva comprensió és molt àmplia entre la població de Catalunya. Igualment, en aquests darrers anys n'ha augmentat el coneixement, especialment entre la joventut (en aquest sector se situa prop del 80%).




El català, com el castellà i el francès, és una llengua romànica.

La llengua catalana ja va ser **normalitzada** al començament d'aquest segle i, per tant, al llarg dels anys no ha estat un problema utilitzar-la com a llengua vehicular de continguts escolars en tots els nivells de l'ensenyament. No obstant això, el seu ús no s'ha generalitzat fins als darrers anys, en què, després de la recuperació de la Generalitat, la incorporació del català en l'ensenyament s'ha convertit en un fet normal. Anteriorment, la presència del català a l'ensenyament no universitari es limitava a l'escola catalana (escoles semblants a les *ikastolas*), que formava part de la xarxa privada d'escolarització en forma de cooperatives, quotes, etc. Als anys setanta, en algunes zones de Catalunya, també els ajuntaments van impulsar en l'escola pública l'ensenyament del català com a assignatura fora de l'horari escolar. Però, de tota manera, aquest ensenyament era molt limitat quan es van celebrar les primeres eleccions democràtiques el juny del 1977.

Un altre tret important per entendre la presència actual del català en l'ensenyament i, conseqüentment, l'existència de models d'ensenyament bilingüe, és la incorporació d'una part important dels col·legis


que pertanyien a l'anomenada escola catalana a la **xarxa pública d'ensenyament** durant els anys vuitanta.

Actualment, a Catalunya, després de la promulgació el 1983 de la Llei de Normalització Lingüística i els decrets que desenvolupen la presència del català a l'ensenyament, es pot afirmar que, d'una manera o d'una altra, la totalitat dels escolars de Catalunya té contacte amb la llengua catalana com a llengua d'aprenentatge. És a dir, que es pot afirmar sense ambigüitats que en aquests moments la major part del sistema educatiu de Catalunya és un **sistema d'educació bilingüe** com, per exemple, el que hi ha a Luxemburg o al Canadà de parla francesa. 

3.1. La legislació sobre el català a l'ensenyament no universitari

Al començament dels anys vuitanta, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicà diversos decrets que regulaven la presència del català en l'ensenyament no universitari i les titulacions que havia de tenir el professorat per a fer classe de català o en català. Tot i així, no serà fins després de la publicació de la Llei de Normalització Lingüística que es desenvoluparà la normativa vigent actual.

La Llei de Normalització Lingüística de la llengua catalana, publicada el 22 d'abril del 1983, afirma l'obligació de l'alumne de demostrar una capacitat suficient en la llengua catalana al final de l'ensenyament obligatori. Alhora, la Llei considera que, per a aconseguir aquest objectiu, la forma d'accés a l'ensenyament (programes en català i el castellà com a segona llengua o a l'inrevés) ha de quedar en mans de les famílies.

Respecte al professorat, la Llei situava els drets lingüístics de la població per damunt dels drets dels funcionaris, i l'article 18 diu que "d'acord amb les exigències de la seva tasca docent, els professors han de conèixer les dues llengües oficials"; el Govern de la Generalitat es reserva la regulació dels mecanismes d'accés del professorat al sistema d'ensenyament. 

Activitat número 5


Busqueu la Llei de Normalització Lingüística del Català i analitzeu l'apartat de l'educació des del punt de vista de la necessitat de garantir actituds positives envers el coneixement de la llengua catalana.

Llengua "habitual"

La Llei no introdueix el concepte de llengua "materna" o "familiar", sinó que utilitza el de **llengua "habitual"** i deixa a les famílies, des de la voluntarietat, la lliure elecció de la llengua d'ensenyament per als seus fills.

Desenvolupament de la normativa lingüística

El 30 d'agost del 1983, el Diari Oficial de la Generalitat publicà un decret, completat amb una Ordre del 8 de setembre del mateix any, que regulava la presència del català a l'ensenyament no universitari. En línies generals, el decret afirmava que l'elecció a pre-escolar i el cicle inicial de la llengua vehicular era voluntària, i que el Departament d'Ensenyament es comprometia a garantir que tot el professorat d'aquests nivells conegués totes dues llengües. Tant en el cas de l'ensenyament en català com en el de l'ensenyament en castellà, la llengua que no fos mitjà d'aprenentatge s'havia d'estudiar com a assignatura en aquests nivells. Finalment, la forma organitzativa i didàctica que adoptava cada centre quedava en mans del claustre de professors, que era, juntament amb les famílies, qui tenia l'última paraula sobre la presència de cadascuna de les llengües en aquests nivells educatius. A més, el decret assenyalava que, independentment de la llengua d'aprenentatge en el cicle inicial, totes les escoles estaven obligades a introduir un àrea del currículum (socials o naturals) en llengua catalana durant el cicle mitjà, i en el cicle superior havien de ser en català totes dues àrees. En el batxillerat i el COU s'obligava a rebre en llengua catalana dues assignatures a triar entre quatre (ciències naturals, dibuix, història i matemàtiques). En la formació professional es mantenia el mateix criteri, de manera que una de les assignatures havia de formar part de l'àmbit de ciències aplicades o formatives i l'altra, de l'àrea tecnològica-pràctica. Evidentment, l'ensenyament del català i del castellà com a assignatures era present en tots els cursos, cicles i nivells de l'ensenyament no universitari.

Aquest plantejament, com ja hem assenyalat, aboleix qualsevol model educatiu en què el català només sigui una assignatura. És a dir, que l'ensenyament s'organitza en llengua catalana amb el **castellà com a assignatura** o com a **programa bilingüe** en què, independentment de la llengua d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, totes dues llengües es reparteixen progressivament de manera semblant en el currículum escolar. 

Certament, en aquest cas no es pot parlar de models fixos, sinó que, com passava al País Basc amb el model B, les tipologies són enormement variades i depenen de factors diversos (coneixement del català per part del professorat, llengua inicial d'aprenentatge, nombre d'alumnes, etc.). Tot i així, sí que hem de dir que aquest plantejament va facilitar, tenint en compte les actituds positives de sectors importants de la població de parla castellana envers l'ensenyament en català, l'extensió de nombrosos programes d'ensenyament en català a infants de llengua familiar castellana; és a dir: programes d'immersió lingüística.

La formació del professorat va ser regulada definitivament mitjançant una Ordre del 9 de juliol del 1985 en què l'obtenció del títol de **mestre de català** (s'obtenia mitjançant el segon cicle del reciclatge del professorat en llengua catalana) passava per l'estudi de la diplomatura de Magisteri en l'especialitat de Llengües. A més, es mantenia el primer cicle del reciclatge, que, juntament amb un certificat de Capacitació en Llengua Catalana, habilitava per a l'ensenyament en català en els primers nivells de l'ensenyament. Una de les novetats més importants d'aquesta ordre era el fet que afegia als continguts lingüístics i culturals continguts didàctics relatius a la pràctica de l'ensenyament bilingüe per a poder obtenir la



A partir del 1985 l'obtenció del títol de mestre de català passava per una diplomatura.

certificació o superar el primer cicle de reciclatge. Recentment, amb relació al professorat de l'ensenyament secundari, el Departament d'Ensenyament ha regulat la necessitat de tenir el certificat d'aptitud per a ensenyar en llengua catalana per a accedir a càtedres, obtenir comissions de serveis o traslladar-se.

3.2. El coneixement de català per part del professorat

La possibilitat, entre d'altres condicions, de desenvolupar models d'educació bilingüe està en funció de la capacitat lingüística del professorat.

Quan a Catalunya es van iniciar els primers passos per desenvolupar un model educatiu basat en els principis de l'ensenyament bilingüe, hi havia limitacions importants, una de les quals era la falta de professorat amb una capacitat lingüística en català i castellà. Actualment, les coses han canviat de manera notable i, com veurem a continuació, aquesta qüestió es planteja gairebé exclusivament amb relació al professorat de l'ensenyament secundari.

El curs 1979–80 només s'oferia classe de català com a assignatura en un 30% de les aules dels centres públics de la província de Barcelona. Entre d'altres factors, una de les raons era la falta de coneixement de la llengua catalana per part del professorat. Després de contractar un gran nombre d'especialistes (998 el curs 1982–83) i l'extensió del reciclatge del professorat, Muset i Arenes (1983) afirmen que l'horari de català establert per la Llei es podia aplicar pràcticament en tots els centres. El curs 1986–87, el nombre d'especialistes havia crescut (ja eren 1.028), i el 40% del professorat de l'escola pública estava capacitat per a impartir classes de llengua catalana i en llengua catalana. Tot i així, el mateix SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) del Departament d'Ensenyament afirmava que l'aplicació de la llei vigent encara requeria un contingent de gairebé 2.300 professors més reciclats a l'escola pública.

El 1990 hi havia més professors de primària capacitats per a ensenyar en llengua catalana que els qui exercien realment la seva professió en aquesta llengua. Això permet que l'ensenyament en català continuï progressant i que no sigui coartat per la falta de professorat preparat.

El 1991, la ciutat de Barcelona i les comarques del Baix Llobregat i de l'Anoia eren les que presentaven els percentatges més baixos de professorat capacitat per a ensenyar en llengua catalana. La diferència entre l'es-

Professorat bilingüe

La necessitat de disposar de professorat bilingüe resulta determinant per a desenvolupar programes d'educació bilingüe, tal com hem vist en el mòdul "L'educació bilingüe: tipologia i pràctica educativa".

Tot i així, hi ha desequilibris...

... entre les diverses comarques de Catalunya, de manera que la distribució del professorat en funció de la seva capacitat per a ensenyar en llengua catalana no sempre està d'acord amb les necessitats de l'educació bilingüe.

cola pública i la privada era petita. Respecte a l'ensenyament secundari, les xifres encara disten bastant de les de l'ensenyament primari, per bé que en els darrers anys l'Administració ha capacitat mitjançant fórmules diverses uns quants milers de professors.

3.3. L'evolució dels models lingüístics

En el moment de la promulgació de la Llei de Normalització Lingüística, l'ensenyament bilingüe era limitat. Aproximadament un 40% de les escoles privades feien servir el català i el castellà com a llengües vehiculars d'ensenyament. En l'ensenyament públic, la presència era més petita, per bé que aproximadament un 25% dels centres havia començat programes en català al parvulari, dels quals una part important eren programes de canvi de llengua llar-escola.

No obstant això, en molt pocs anys les coses van canviar de manera important. El quadre 1 mostra l'evolució que es va produir a la darrera dels anys vuitanta.


Evolució de l'ensenyament bilingüe a Catalunya en centres de preescolar i EGB		
	1986-87	1989-90
Unilingües catalans	24%	36%
Bilingües evolutius	39%	40%
Bilingües estàtics	35%	24%
Unilingües castellans	2%	1%

Font: Vial (1990)

Les escoles **unilingües** en català feien tot l'ensenyament en català i tenien el castellà com a assignatura. Les **bilingües evolutives** eren escoles que s'incorporaven progressivament al bilingüisme, i les escoles **estàtiques** utilitzaven el català i el castellà com a llengües vehiculars de continguts. Una part important, com veurem més endavant, de les escoles unilingües i bilingües evolutives eren programes d'immersió lingüística.

Respecte al nombre d'alumnes, el 1990 el 56% dels escolars de Catalunya assistien a programes unilingües catalans i un 34%, a programes bilingües evolutius.

És a dir, que el 1996 la immensa majoria dels escolars de l'ensenyament primari a Catalunya assisteixen a programes en què es prioritza la llengua catalana.

Un aspecte important de l'ensenyament bilingüe a Catalunya el constitueixen els programes d'immersió. A Catalunya, igual com al País Valencià, aquests han tingut un tractament especial. És a dir, que de manera general les seves característiques s'adeqüen als requisits psicopedagògics de la immersió lingüística: voluntarietat, professorat bilingüe, etc. A més, han rebut un suport i un tractament especial mitjançant un cos d'assessors del mateix Departament d'Ensenyament, que l'ha vehiculat. Així, la **institucionalització** de la immersió lingüística ha representat un reforçament molt important per a aquests programes, que han crescut espectacularment en els darrers anys. 

Al quadre mostrem el nombre d'escoles públiques i privades que seguien aquests programes en les diverses delegacions territorials el 1991. Actualment, el nombre és molt semblant.

Escoles que segueixen programes d'immersió a Catalunya		
	Pública	Privada
Barcelona ciutat	45	26
Barcelona comarques	227	38
Baix Llobregat-Anoia	85	8
Vallès Occidental	95	18
Girona	68	4
Lleida	22	1
Tarragona	48	1

Font: SEDEC (1991)

La immersió lingüística en algunes comarques

Aquests programes agrupen uns 65.000 alumnes de preescolar i primària, i una gran part es van iniciar entre el 1983 i el 1984. El percentatge d'escoles que fan immersió lingüística del total de centres de la zona és molt alt en algunes comarques. Així, al Baix Llobregat-Anoia i a Barcelona-comarques és d'un 35% i arriba al 45% al Vallès Occidental. Igualment, el percentatge d'escoles d'immersió del total d'escoles que fan l'ensenyament en català també és molt alt. A Barcelona-comarques, per exemple, arriba gairebé al 50%, i superen àmpliament aquest percentatge les comarques del Baix Llobregat, l'Anoia i el Vallès Occidental. Aquestes xifres evidencien la importància de la immersió lingüística a Catalunya com a model d'ensenyament bilingüe adreçat als alumnes de llengua familiar castellana.

Fins al 1992, el programa d'immersió lingüística es desenvolupava durant el parvulari i el cicle inicial; posteriorment, els escolars seguien l'ensenyament en català o en les dues llengües. En canvi, a partir del curs 1992-93, el Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya (SEDEC) va ampliar aquest programa fins als 12 anys, final de l'ensenyament primari en la reforma educativa actual. Aquesta extensió havia estat àmpliament reivindicada per professionals de l'ensenyament i investigadors de l'ensenyament bilingüe, ja que permetia obtenir recursos i mantenir una didàctica específica en aquests programes.

Finalment, en els tres darrers anys, la incorporació de les aules de 3 anys als parvularis ha significat, en la majoria dels casos, la introducció, alhora, de la llengua catalana com a vehicular de les activitats que es fan en el parvulari.

En els ensenyaments mitjans, la presència de l'educació bilingüe és bastant menor que en l'ensenyament general bàsic. En el curs 1989-90, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va fer una enquesta entre els centres privats i públics de secundària que només van contestar 500 centres (un 46% del total). En aquests centres hi havia un 30% de grups en català (1.497) i un 54% d'assignatures que s'ensenyaven en llengua catalana (20.296). Tenint en compte que l'enquesta va ser voluntària, és probable que fos contestada només pel sector més motivat per la presència del català en l'educació secundària i, per tant, hem de pensar que les xifres reals encara són més baixes que les que ofereix aquesta enquesta.

3.4. Coneixement lingüístic i resultats escolars.

Avaluació de l'ensenyament bilingüe a Catalunya

En els darrers anys s'ha fet un esforç important per avaluar els resultats del sistema educatiu de Catalunya. Aquest esforç ha tingut dos pols. D'una banda, conèixer la **competència lingüística** en català i en castellà que desenvolupen els escolars a Catalunya i establir els factors que expliquen els resultats. Per l'altra, determinar l'**impacte** de les diverses tipologies bilingües en el rendiment acadèmic i en la competència lingüística dels escolars.

En aquest apartat ens centrem en tots dos aspectes amb un èmfasi especial en la immersió lingüística, ja que, com hem vist, és el programa bilingüe més important del sistema educatiu actual.

Abans de continuar...

... val la pena que el lector recordi que les experiències que se segueixen a Catalunya tenen pocs anys d'existència i, per tant, la majoria dels treballs limiten els resultats a l'educació infantil i a l'ensenyament primari.

3.4.1. El coneixement de llengua catalana i llengua castellana per part dels escolars de Catalunya

El 1990, el SEDEC, en col·laboració amb la Universitat de Barcelona, va fer una avaluació del coneixement de català i castellà al llarg del cicle superior de l'EGB (sisè, setè i vuitè) amb la finalitat de conèixer els factors que incidien en aquest coneixement.

Les variables utilitzades van ser la **llengua familiar** dels escolars, el **grau de catalanització escolar**, la **titularitat jurídica** dels centres i el **nivell socioprofessional** de les famílies dels alumnes.

La investigació es va fer sobre dues mostres (A i B): la primera (mostra A) era representativa del conjunt d'escolars de Catalunya. La segona (mostra B) era representativa del conjunt d'escolars de llengua familiar catalana escolaritzats en català.

Les escoles es repartien al llarg de 22 comarques de Catalunya i van ser seleccionades a l'atzar. Les proves escrites es van aplicar a tots els escolars i les orals, aproximadament a un 15% de la mostra A i un 25% de la mostra B, seleccionats també a l'atzar.

Les proves escrites contenien subproves de comprensió i expressió escrita, ortografia i morfosintaxi, i les proves orals avaluaven la comprensió i l'expressió oral, la lectura i la fonètica. El conjunt de les proves escrites determinava un índex anomenat PG1, i la inclusió de les proves orals comportava l'índex PG2.

Lectura complementària

Un resum extens de l'estudi del SEDEC es troba:

Vila, I (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Coneixement de les llengües catalana i castellana per part dels alumnes de 8è d'EGB de Catalunya el 1990

	Català		Castellà	
	X*	S**	X*	S**
PG1	69,87	14,99	79,23	9,31
PG2	71,18	13,22	81,15	7,34

Font: Vila (1995)

* Mitjana

** Desviació típica

Els resultats mostren que els escolars de Catalunya dominen millor el castellà que el català. Així, obtenen puntuacions més altes tant en l'índex PG1 com en l'índex PG2 i, a més, els resultats en castellà es mostren més homogenis que en català.


Els catalanoparlants que han cursat tota l'escolaritat en llengua catalana es troben lleugerament polaritzats a favor del català, però mostren un bon coneixement de llengua castellana.

En definitiva, els escolars de Catalunya, independentment de la seva llengua familiar i de la presència més o menys gran del català en la seva escolaritat, tenen un coneixement elevat de castellà i, en canvi, hi ha bastants escolars que dominen força pitjor el català.

3.4.2. Factors que incideixen en el coneixement de llengua catalana

Els factors que expliquen el coneixement de català escrit i català oral són diferents si tenim en compte la presència del català en el currículum escolar i la llengua familiar dels alumnes. En concret, el coneixement de català escrit s'explica mitjançant la presència més o menys gran del català al llarg de l'ensenyament. Així, els escolars que assisteixen a **programes de catalanització màxima** (ensenyament en català i castellà com a assignatura), independentment de la seva llengua familiar, són els qui dominen el **català escrit**.

En canvi, en relació amb el **català oral**, la presència més o menys gran del català a l'ensenyament (si exceptuem els programes que vehiculen tots els continguts mitjançant el castellà i en què el català s'ensenya com a assignatura, que són pràcticament inexistents) —és a dir, en programes de catalanització mitjana i màxima— no és significativa. En aquest cas, els escolars que dominen millor el català oral són els de llengua familiar catalana, independentment del fet que assisteixin a un programa de catalanització mitjana o màxima.

Tots dos resultats tenen una primera lectura. El coneixement de català no depèn només de les capacitats dels alumnes, sinó també d'uns altres factors afegits, com la presència del català a l'escola i la llengua familiar dels escolars. Certament, en relació amb el **català escrit**, la llengua familiar no discrimina, i això significa que, en els darrers anys, s'ha avançat notablement amb relació als objectius lingüístics del sistema educatiu. No passa el mateix amb el **català oral**, el domini del qual continua depenent de la llengua dels escolars, i una presència més o menys gran del català en l'ensenyament no és determinant. 

La llengua oral en l'ensenyament

L'educació es fonamenta sobretot en la llengua escrita. De fet, hi ha una creença que la llengua oral creix de la mateixa manera que les ales als ocells, i es fan pocs esforços per ensenyar intencionalment la llengua oral.

3.4.3. Factors que incideixen en el coneixement de llengua castellana

Els factors que expliquen el coneixement de llengua castellana escrita i oral, diferentment del coneixement de llengua catalana, no es relacionen ni amb la condició lingüística familiar ni amb la presència més o menys gran del català en el currículum escolar. El coneixement de llengua castellana depèn probablement de factors com la capacitat general d'aprenentatge o d'altres similars, mentre que el coneixement de llengua catalana continua dependent, com hem vist, de **factores externs** a les pròpies capacitats individuals dels escolars.



L'anàlisi de les subproves de comprensió i d'expressió oral i escrita en llengua castellana segons el grau de catalanització escolar mostra resultats interessants.

Comprensió i expressió escrita i oral de la llengua castellana dels escolars de Catalunya de 8è d'EGB, segons el grau de catalanització escolar								
	Comprensió escrita		Expressió escrita		Comprensió oral		Expressió oral	
	X*	S**	X*	S**	X*	S**	X*	S**
Mínim	78,83	10,46	81,69	10,92	82,22	9,29	84,60	9,07
Mitjà	79,52	11,99	81,27	15,26	81,20	12,78	84,71	10,37
Màxim	80,65	12,30	77,81	18,94	82,52	12,06	85,65	9,36

Font: Vila (1995)


* Mitjana

** Desviació típica

Activitat número 6

Abans de continuar llegint, intenteu explicar aquests resultats, aparentment sorprenents, segons els quals els escolars que assisteixen a programes de catalanització màxima obtenen puntuacions lleugerament més elevades en llengua castellana (CE, CO i EO) que els escolars que assisteixen a programes de catalanització mitjana i mínima.

Els resultats sobre coneixement de llengua castellana ratifiquen la **hipòtesi d'interdependència lingüística** plantejada per Cummins (1979). Així, els escolars que tenen un **bon coneixement de català** (escolars de catalanització màxima) són els qui obtenen la puntuació més alta en comprensió escrita, fet que és molt important per a poder tractar adequadament les activitats d'ensenyament-aprenentatge que planteja l'escola. A més, les puntuacions que aquests escolars obtenen en les altres subproves, especialment en expressió escrita i oral, que comporten el domini d'aspectes formals de la llengua, també són altes, malgrat que hagin estudiat el castellà tan sols com a assignatura. En concret, són els qui s'expressen millor en castellà oral.

És a dir, que si ens atenim a la hipòtesi d'interdependència lingüística i a la hipòtesi del llindar (vegeu el mòdul 2), podem dir que des de coneixements elevats de català es pot arribar a tenir, alhora, coneixements elevats de llengua castellana. Encara més, quan hi ha coneixements elevats de llengua catalana és bastant probable que també s'arribi a coneixements elevats de llengua castellana i, en canvi, tal com hem vist anteriorment, a l'inrevés no passa així. 

La presència del català i el castellà en la societat catalana

Sens dubte, després de la promulgació de la Llei de Normalització Lingüística, la presència social del català a Catalunya ha augmentat notablement. Tot i així, els resultats que hem mostrat evidencien que el castellà és una llengua normal a Catalunya, mentre que no passa el mateix amb el català. El coneixement de castellà depèn de les qualitats individuals dels escolars, sempre que sigui present en el context escolar, mentre que el coneixement de català depèn, a més, d'uns altres factors com la llengua familiar de l'alumne i la seva presència com a llengua vehicular de continguts. És a dir, que el castellà forma part de la vida social de la immensa majoria dels escolars de Catalunya i, per això, malgrat que la seva presència sigui petita en els primers anys de l'escolaritat, és suficient per a transferir-hi les habilitats que es desenvolupen des de la llengua catalana. A l'inrevés no és així. Si els escolars desenvolupen habilitats lingüístiques només des del castellà, tenen moltes menys oportunitats de transferir-les a la llengua catalana i, per tant, no arriben a dominar aquesta llengua.

3.4.4. El català i el castellà com a segones llengües dels escolars de Catalunya

Activitat número 7

Abans de continuar llegint, escriviu les vostres prediccions sobre la distància, amb relació a l'índex PG1 i PG2, que hi ha entre el català que coneixen els castellanoparlants i el castellà que coneixen els catalanoparlants.

Una primera conclusió del que ja hem exposat remet a les diverses condicions en què s'adquireixen la llengua catalana i la llengua castellana com a segones llengües. Així, mentre que la primera requereix sobretot unes condicions **escolars adequades**, a més d'altres requisits, en el cas de la llengua castellana, la seva adquisició remet a **factors individuals o socioculturals**. En aquest sentit, atès que encara no hi ha unes condicions escolars òptimes per a possibilitar uns nivells elevats de coneixement de llengua catalana, el coneixement de llengua catalana i de llengua castellana com a segones llengües està profundament desequilibrat.

El quadre de la pàgina següent mostra la distància que hi ha entre l'aprenentatge de llengua castellana o llengua catalana com a segona llengua. A més, l'heterogeneïtat amb relació al coneixement de llengua catalana com a segona llengua és molt més gran que amb relació al coneixement de llengua castellana com a segona llengua. Això és lògic, ja que, l'adquisició de la llengua catalana com a segona llengua depèn de factors diferents dels indivi-

duals o els socioculturals, com el grau de catalanització escolar.

Coneixement de català i castellà dels escolars castellanoparlants i catalanoparlants, respectivament, de 8è d'EGB de Catalunya				
	Català		Castellà	
	X*	S**	X*	S**
PG1	64,24	15,09	78,37	8,95
PG2	66,41	14,49	79,21	7,32

Font: Vila (1995)

* Mitjana

** Desviació típica

No obstant això, hem de dir que, en els darrers anys, la distància que constatem entre l'aprenentatge de llengua catalana i llengua castellana com a segona llengua s'ha escurçat notablement.

Així, en un estudi fet el 1982 pel SEDEC, la distància en l'expressió oral era de 30 punts. A més, la desviació de la mitjana sobre l'expressió oral en llengua catalana era molt alta. De fet, els autors del treball conclouien que un 91'10% dels escolars que tenien el català com a llengua familiar aconseguien un bon nivell en llengua castellana, mentre que només un 29'7% dels castellans adquiria un bon nivell de llengua catalana.

Si tenim en compte l'índex PG2 de l'estudi del 1990 (té en compte les proves escrites i les proves orals) veiem que la distància només és de 13 punts i que, a més, la mostra es comporta amb més homogeneïtat que la del 1982. És a dir, que en vuit anys, malgrat que continua existint una distància important entre l'aprenentatge de català o castellà com a segona llengua a Catalunya, aquesta ha disminuït de manera important.

Activitat número 8

Compareu les prediccions que va fer per escrit en l'activitat número 7 i els resultats de l'avaluació. Si les discrepàncies són molt notables, intenteu esbrinar el tipus d'arguments que us van dur a fer aquestes prediccions i compareu-los amb els que es fan servir en el text.

3.4.5. Coneixements de llengua catalana i immersió lingüística

Hi ha nombrosos treballs que han intentat avaluar fins a quin punt el coneixement de català que adquireixen els alumnes castellanoparlants en els programes d'immersió de Catalunya són adequats per a fer les activi-

Lectura complementària

Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català*. Barcelona: SEDEC.

tats d'ensenyament-aprenentatge. La majoria són treballs que incideixen en aspectes parcials (comprensió escrita, lectura, etc.) i les seves conclusions mostren que les destreses lingüístiques que desenvolupen aquests escolars són rellevants per a seguir sense problemes les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Tot i així, una lectura superficial d'aquestes conclusions pot dur a interpretacions errònies.

Bel (1989) avaluà el coneixement de llengua catalana en tres mostres d'escolars de Catalunya que havien acabat el cicle inicial.

a) La mostra A era representativa del conjunt d'escolars de Catalunya (2.014 individus).

b) La mostra B corresponia al subconjunt de llengua familiar catalana escolaritzats en català (530 individus).

c) La mostra C responia al subconjunt que seguien programes d'immersió lingüística (942 individus).

Les puntuacions globals sobre coneixement de llengua catalana eren dues: PG1 i PG2 (anteriorment hem descrit les característiques d'aquests dos índexs).

Els resultats mostren que els escolars d'immersió accedeixen a un bon coneixement de la llengua catalana, però que en tot cas és inferior al que tenen els de llengua familiar catalana escolaritzats en català. Els que assisteixen a programes d'immersió (mostra C) obtenen resultats significativament millors que la mitjana del conjunt de Catalunya (mostra A), però obtenen resultats més baixos que els escolars de llengua familiar catalana escolaritzats en programes de catalanització màxima (mostra B). Si els alumnes de la mostra C són tractats en els cursos posteriors com si ja dominessin el català com ho fa un nadiu escolaritzat en català, els resultats poden ser pitjors que els obtinguts en els cursos anteriors.

Treballs posteriors

Els treballs posteriors avalen aquesta idea. Així, **Arnau i Serra** (1992) presenten algunes dades relatives a l'avaluació de l'expressió oral d'alumnes de segon, cinquè i vuitè d'EGB (7, 10 i 13 anys, respectivament) de llengua familiar castellana que han seguit l'escolaritat en català com a mostra d'una avaluació més àmplia de la immersió lingüística a Catalunya, en què participen 144 individus del cicle inicial, 157 del cicle mitjà i 170 del cicle superior, repartits en programes d'immersió lingüística i de manteniment de la llengua materna.

El seu treball, fet a partir de l'anàlisi de marcadors del discurs, mostra que els alumnes castellanoparlants de 13 anys escolaritzats sempre en català s'expressen oralment mitjançant nominals en la introducció i el manteniment de la referència (absència de pro-

noms) o mitjançant l'ús exclusivament deíctic dels pronoms, sense que, en cap cas, hi hagi referències anafòriques. De fet, fan servir un llenguatge oral bastant semblant al que utilitzen els escolars catalanoparlants de 7 i 10 anys. En canvi, els catalanoparlants de 13 anys escolaritzats en català utilitzen els pronoms en un únic sistema integrat i, per tant, els fan servir plurifuncionalment tant en funció deíctica com anafòrica. És a dir, que malgrat que els alumnes castellanoparlants són capaços d'utilitzar habitualment el català, el seu domini dista bastant del que tenen els de llengua familiar catalana escolaritzats en català.

Ribes (1993) també confirma aquestes apreciacions. Va fer el seu estudi amb alumnes de cinquè d'EGB, en una mostra de 238 individus que havien seguit el programa d'immersió lingüística (grup experimental), 143 que havien seguit l'escolaritat en castellà i 115 de llengua familiar catalana escolaritzats en català. Ribes avalua el coneixement de llengua catalana i llengua castellana, i també el rendiment acadèmic. El coneixement de català es va avaluar a partir del mateix conjunt de proves utilitzat per Bel (1989), però havent reduït la bateria a les subproves de morfosintaxi, comprensió i expressió escrita i a la prova de narració escrita de Torrance i Olson (1985), que introdueix aspectes d'organització i coherència del text narratiu.

Els seus resultats són semblants als que ja hem comentat. En les tres proves, els alumnes d'immersió de cinquè d'EGB puntuen més alt que els escolaritzats en castellà, però es mostren pitjors que els de llengua familiar catalana escolaritzats en català.

Els escolars d'immersió produeixen textos significativament més coherents i cohesionats que els qui han seguit l'escolaritat en llengua castellana, però, com en el treball d'Arnau i Serra (1992), el seu domini dels mecanismes del discurs (en aquest cas, de la llengua escrita) en llengua catalana és més pobre que el domini dels de llengua familiar catalana escolaritzats en català.

Aquests resultats fan pensar que la immersió lingüística a Catalunya, prevista exclusivament fins al final del cicle inicial, s'ha d'estendre a tots els cursos de l'ensenyament primari, com s'ha fet, de manera que els alumnes castellanoparlants continuïn rebent un tractament lingüístic específic. Si no es fa així, els avantatges inicials de la immersió poden desaparèixer.

Com que aquests escolars utilitzen exclusivament el català en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, si no desenvolupen uns nivells elevats de competència lingüística en aquesta llengua poden tenir problemes al llarg de l'escolaritat.

3.4.6. Rendiment acadèmic i immersió lingüística


Hi ha pocs treballs que avaluin el rendiment acadèmic dels escolars que segueixen programes d'immersió lingüística. En general, són treballs que comparen el coneixement matemàtic d'aquests escolars amb el que aconsegueixen els castellans que assisteixen a programes en la seva llengua.

En concret, els escolars d'immersió...

... aporten tanta informació com els del grup de catalanoparlants, però puntuen significativament pitjor en cohesió global i proformes; és a dir, que tenen un domini pitjor del sistema pronominal, cosa que també passava, en l'àmbit de l'expressió oral, en el treball d'Arnau i Serra (1992).

Qualificacions acadèmiques

Els resultats acadèmics dels que assisteixen a programes d'immersió lingüística no són afectats de manera general per la tipologia del programa, si es comparen les seves qualificacions acadèmiques amb les d'escolars que no segueixen programes d'immersió.

Una part d'aquests treballs mostra que els escolars d'immersió lingüística dominen pitjor el càlcul matemàtic quan acaben el cicle inicial que els qui segueixen programes de llengua castellana. 

Boixaderas et al. (1991) van avaluar el coneixement de llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques en una mostra de 626 individus de tercer d'EGB de la ciutat de Badalona. D'aquests, 303 havien seguit el PIL (Programa d'Immersion Lingüística) i 323 havien cursat els estudis en llengua castellana.

Estudi de Boixaderas et al.

La prova de matemàtiques incloïa sis apartats (rapidesa de càlcul, mecànica de càlcul, coneixement numèric, càlcul mental, simbolisme i resolució de problemes). A més, s'extreien dues puntuacions: la primera era un índex global sobre càlcul numèric i la segona, un índex que globalitzava les sis proves. Totes les diferències eren significatives, excepte en la resolució de problemes. És a dir, que els escolars d'immersió puntuaven més baix que els qui no feien immersió en totes les proves referides al càlcul numèric. En canvi, quan aplicaven els seus coneixements a la resolució de problemes no hi havia diferències significatives. Les autores del treball expliquen aquestes dades amb el raonament que els tutors dels cursos d'immersió incideixen didàcticament durant els primers anys en el domini de la segona llengua dels escolars i abandonen, en part, l'ensenyament de destreses matemàtiques com les relacionades amb el càlcul numèric.

Ribes (1993) obté unes dades semblants a cinquè d'EGB. El seu estudi, que hem descrit anteriorment, també incloïa una prova de matemàtiques. Els resultats mostren que els escolars d'immersió no difereixen dels grups de control (castellanoparlants i catalanoparlants escolaritzats respectivament en castellà i català) en el raonament, però que són significativament inferiors respecte a tots dos grups en conceptes i respecte al grup de catalanoparlants en habilitats mecàniques.

Estudi de Ribes

Tot i així, Ribes (1993) analitza en detall aquests resultats establint relacions entre el CI (coeficient intel·lectual) dels escolars, mesurat mitjançant l'escala 2 de les proves de factor G de Cattell i Cattell, i els seus resultats en matemàtiques. En concret, Ribes (1993) distingeix tres nivells de CI (baix -0 a 80-, mitjà -80 a 115- i alt -115 a 140-) i compara els subjectes d'immersió, segmentats en aquests tres grups, amb els dels grups de control, segmentats també en aquests tres grups. La comparació mostra que els escolars d'immersió de CI baix i alt no difereixen en coneixement matemàtic dels del grup de control. La diferència s'estableix entre els de CI mitjà.

Les diferències significatives d'aquest grup d'alumnes (CI mitjà) sorgeixen en relació amb les habilitats matemàtiques, de manera que els escolars d'immersió puntuen significativament més baix que els dos grups de control. Igualment, els d'immersió puntuen més baix en conceptes que els del grup de castellanoparlants, però no que els del grup de catalanoparlants. En raonament no hi ha diferències significatives.

Serra i Vila (1996) van avaluar el coneixement de matemàtiques en una mostra de sisè d'EGB representativa del conjunt d'escoles d'immersió lingüística de Barcelona i el seu cinturó industrial que escolaritzaven alumnes d'un nivell sociocultural baix. Els seus resultats, diferentment dels de

Boixaderas et al. (1991) i Ribes (1993), afirmen que no solament aquests escolars no presenten dèficits en el coneixement matemàtic si se'ls compara amb els qui segueixen programes en castellà, sinó que el seu rendiment és significativament més alt.

Estudi de Serra i Vila

La prova de matemàtiques utilitzada en aquesta investigació usava tres índexs: comprensió conceptual, coneixement procedimental i resolució de problemes. Tant en coneixement procedimental com en resolució de problemes, els escolars d'immersió obtenien uns resultats significativament superiors si se'ls comparava amb els qui seguien programes en llengua castellana, i amb relació al coneixement conceptual, la puntuació era superior, però les diferències no eren significatives. De fet, Serra (1989), en un treball previ fet en un barri de la ciutat de Barcelona, havia obtingut uns resultats semblants.

La contradicció aparent d'aquests resultats es pot explicar de diverses maneres. El treball de Ribes (1993) limita les diferències significatives en matemàtiques als escolars de CI mitjà o, en unes altres paraules, en la seva investigació afirma que els resultats dels alumnes de CI mitjà, baix i alt no són alterats pel fet d'assistir a un programa d'immersió lingüística. A més, en el seu treball, el grup de catalanoparlants era d'un nivell socioprofessional més elevat que els alumnes d'immersió i del grup de castellanoparlants. Aquesta variable es mostra altament significativa en l'avaluació dels treballs escolars i, per tant, també pot afectar les diferències que sorgeixen en aquest treball. L'autor controlà aquesta variable segons dues categories, i no va trobar diferències significatives en la puntuació global de matemàtiques, però no informa sobre si hi ha diferències en algunes subproves. Ja que les diferències s'expressen en l'àmbit de les habilitats numèriques, aquestes diferències poden amagar diferències socioprofessionals. Aquesta idea es fa més patent si tenim en compte que en el treball es van agrupar les diverses situacions socioprofessionals.

El treball de Serra i Vila (1996) només avalua el rendiment acadèmic dels escolars d'immersió de famílies d'un nivell socioprofessional baix, fet que també limita una visió global de la immersió lingüística i el rendiment acadèmic. En aquest últim cas, és probable que els d'immersió trobin més sentit a les activitats escolars que els escolaritzats en castellà, ja que la contextualització obligada de les activitats d'ensenyament i aprenentatge comporten una motivació més gran. En conseqüència, els seus resultats s'explicarien sobretot per les **condicions didàctiques** en què es desenvolupen els programes d'immersió lingüística.

En tot cas, les avaluacions que s'han fet mostren poques diferències amb relació al rendiment acadèmic dels escolars d'immersió lingüística quan se'ls compara amb els castellanoparlants escolaritzats en castellà. Aquests resultats són coherents amb les avaluacions que mostren que els d'immersió dominen suficientment la llengua que s'utilitza com a vehicular de continguts. Però, com ja hem dit anteriorment, si en el plantejament didàctic no es té en compte al llarg de tot l'ensenyament primari que són alumnes que tenen el castellà com a llengua pròpia, que el català és la seva segona llengua i que, per tant, hi estan menys exposats que els de llengua familiar catalana i, en conseqüència, la dominen pitjor, els bons resultats que sorgeixen al principi es poden tornar mals resultats al final de l'etapa.



3.4.7. Coneixement de llengua castellana i immersió lingüística.

Els treballs que s'han fet sobre el coneixement de llengua castellana dels escolars d'immersió mostren que no hi ha diferències significatives quan es compara amb el coneixement de castellà que tenen els qui no segueixen immersió o quan es compara aquest coneixement amb el que tenen en llengua catalana. Tots els treballs que s'han fet afirmen que el coneixement de castellà és semblant al dels qui han estat escolaritzats en castellà.

Com que la immersió lingüística...

... promou el coneixement de català, tenint en compte l'enorme presència social de la llengua castellana, també promou el coneixement de llengua castellana.

En definitiva, actualment els programes d'immersió a Catalunya no solament no comporten cap tipus de pèrdua amb relació al coneixement de llengua castellana, sinó que n'animen la competència.

L'animen en la mesura que, quan acaben l'ensenyament obligatori, els escolars castellanoparlants que han cursat els estudis en català o en castellà obtenen nivells semblants de competència lingüística en llengua castellana.

Aquests estudis confirmen la **hipòtesi d'interdependència lingüística** formulada per Cummins (1979), en el sentit que els coneixements elevats en una llengua promouen el coneixement en l'altra, sempre que hi hagi una exposició adequada a aquesta altra llengua.

3.4.8. Actituds lingüístiques i immersió lingüística

En el mòdul 2 hem vist que la qüestió de la motivació i de les actituds lingüístiques tenia una gran importància en l'educació bilingüe. Per això val la pena conèixer com es configuren a Catalunya les actituds dels escolars envers la llengua catalana i la llengua castellana. Sobre aquesta qüestió s'han fet pocs treballs i, per tant, és difícil extrapolar conclusions per al conjunt de Catalunya.

Els treballs que s'han fet afirmen que si tenim en compte les tres situacions existents:

- a) alumnes castellanoparlants en programes d'immersió lingüística,
- b) alumnes catalanoparlants en programes en llengua catalana,

c) alumnes castellanoparlants en programes de llengua castellana, no sorgeixen actituds lingüístiques negatives en cap dels tres grups. Només hi ha una polarització positiva envers el català en el grup de catalanoparlants escolaritzats en català i una polarització positiva envers el castellà en el grup de castellanoparlants escolaritzats en castellà.

3.4.9. A tall de resum

Actualment no es compleixen els objectius de la Llei de Normalització Lingüística i, en conseqüència, els escolars de Catalunya **no arriben** a dominar de manera semblant les dues llengües quan acaben l'ensenyament obligatori. De fet, saben més castellà que no pas català. A més, el coneixement de català depèn, a més de les capacitats individuals, d'uns altres factors, com la seva presència més o menys gran en l'ensenyament i la llengua familiar.

Amb relació als alumnes de llengua familiar catalana escolaritzats en català podem concloure que desenvolupen un bon coneixement de llengua castellana al llarg de l'ensenyament primari, tenint en compte la gran presència social d'aquesta llengua, de manera que hi transfereixen les habilitats lingüístiques desenvolupades des de la llengua catalana.

Els programes d'**immersió lingüística** són els més potents per a desenvolupar competència lingüística en català i en castellà entre els escolars castellanoparlants. A més, amb relació al rendiment acadèmic no sorgeixen diferències significatives amb els castellans quan avaluem el **desenvolupament cognitiu** (raonament, resolució de problemes, etc.), malgrat que, en algunes avaluacions, hi ha una automatització menor de les habilitats relatives al **càlcul numèric**. No obstant això, no totes les avaluacions es posen d'acord sobre aquesta qüestió, i calen treballs posteriors per conèixer-ne l'abast.

4. Algunes qüestions sobre l'ensenyament bilingüe a Catalunya

Activitat número 9

Poseu per escrit les conclusions més rellevants sobre el coneixement de català, el coneixement de castellà i el rendiment acadèmic que es deriven de les avaluacions que s'han fet a Catalunya.

Més enllà dels aspectes positius que ja hem comentat sobre els resultats de l'educació bilingüe a Catalunya, cal reflexionar sobre alguns aspectes per tal de millorar-los. En concret, ens volem referir a tres qüestions: la **qualitat de la llengua catalana** que utilitzen els mestres de Catalunya, el tractament de la **llengua oral** al llarg de l'ensenyament obligatori i la presència del **castellà** en el currículum escolar.

a) Amb relació al primer aspecte, hem vist que quan es va iniciar el procés d'introduir el català en l'ensenyament, hi havia un nombre molt important de professors que no eren capaços d'ensenyar en català. Actualment ja no és així, i la majoria del professorat ensenya en català. No obstant això, una part d'aquest professorat té el castellà com a llengua pròpia i, de fet, el seu domini del català continua sent relativament pobre.

Per això és important que continuï el **reciclatge del professorat**, especialment amb relació al domini de la llengua oral. Es tracta de mantenir activitats perquè els mestres que tenen més dificultats amb la parla oral desenvolupin una competència lingüística per poder fer coses a l'aula amb la llengua catalana.

b) El tractament de la llengua oral dels alumnes és el segon punt que ha de reforçar el sistema educatiu. Certament, la reforma educativa actual incideix sobre aquesta qüestió i, en els dissenys curriculars de la llengua, s'introdueix un bloc específic de coneixements sobre la llengua oral. Tot i així, tal com es demostra en les avaluacions, l'escola es mostra poc potent en relació al seu desenvolupament, perquè probablement continua emfasitzant en les seves intencions educatives la llengua escrita.

S'han fet estudis...

... sobre la parla del professorat en els primers anys de l'escolaritat que han demostrat que, en alguns casos, hi ha nombrosos préstecs lingüístics, incorreccions gramaticals, etc., amb el deteriorament conseqüent de la llengua que s'utilitza.




No es tracta d'ensenyar llengua oral...

... per a participar en contextos comunicatius en situacions informals, sinó d'ensenyar a usar la llengua en situacions formals.

Coberta del currículum de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) dedicat a l'Àrea de Llengua que pertany al nou sistema educatiu.

L'escola és un context formal en què els usos del llenguatge requereixen un tipus d'habilitats que no es poden desenvolupar des de situacions informals. Per això és necessari que s'ensenyin explícitament aquests usos des de les activitats en què s'insereixen, les quals en l'escola en definitiva són activitats d'ensenyament i aprenentatge.

c) Finalment, aquesta darrera consideració ens serveix per a introduir-nos en la qüestió de la presència del castellà en el currículum escolar. És cert que els escolars de Catalunya, independentment del tipus de programa a què assisteixen, desenvolupen competència lingüística en castellà. No obstant això, d'acord amb els postulats de l'ensenyament bilingüe, també és cert que la possibilitat de transferir nivells elevats de competència lingüística d'una llengua a una altra es relaciona amb la possibilitat d'utilitzar les llengües en contextos que requereixin aquestes habilitats. En unes altres paraules, els usos formals del castellà només s'adquireixen en la mesura que s'han de fer servir en situacions que els requereixen. Si al llarg de l'ensenyament secundari obligatori es limita la presència del castellà a una simple assignatura, és difícil que es puguin transferir a aquesta llengua les habilitats formals desenvolupades en llengua catalana. Per això és important que en aquest tram de l'ensenyament obligatori es facin coses amb la llengua castellana relatives a les activitats d'ensenyament i aprenentatge si es desitja arribar a nivells elevats de competència en llengua castellana.

Al llarg de l'**educació infantil** i l'**ensenyament primari** és important que els escolars tinguin contacte amb el castellà en el context escolar. Tot i així, tal com hem vist, si es desitja que aprenguin la llengua catalana, la presència d'aquesta ha de ser màxima a causa de la seva precarietat en el context social. No obstant això, en l'**ensenyament secundari obligatori** els objectius lingüístics requereixen una presència diferent del castellà. Per això és important que en els projectes lingüístics de centre i en els projectes curriculars, d'acord amb els objectius que es persegueixin, tant el català com el castellà rebin un tractament adient. 

Resum

L'Estat espanyol és plurilingüe. Prop del 42% de la població viu en territoris en què, juntament amb el castellà, es parla una altra llengua. La preservació dels drets lingüístics de les persones que tenen com a llengua pròpia una llengua diferent del castellà n'obliga la **normalització**, en el sentit de fer-ne llengües d'ús normal i habitual en aquests territoris.

Els processos de normalització lingüística són llargs i complexos i, entre d'altres aspectes, giren de manera important a l'entorn del sistema educatiu, ja que acostumen a introduir **programes d'educació bilingüe** que tenen com a objectiu que els escolars, independentment de la seva llengua familiar, coneguin les llengües del territori.

A l'Estat espanyol s'han introduït, des de criteris diversos, programes d'educació bilingüe al País Basc, Galícia, el País Valencià i Catalunya. En d'altres territoris també hi ha programes d'aquest tipus, però la seva presència és molt més reduïda.

Al País Basc, el disseny de l'educació bilingüe es basa fonamentalment en el criteri de **llengua familiar**, mentre que a Catalunya i al País Valencià preval la **voluntarietat** de les famílies sobre la base del reconeixement del dret dels infants a rebre el primer ensenyament en la seva llengua. A Galícia la qüestió és diferent, ja que la majoria de la població té el gallec com a **llengua pròpia**.

A Catalunya, l'educació bilingüe té dues formes principals en l'educació infantil i l'ensenyament primari: programes d'**immersió lingüística** i programes en què el català i el castellà reben un **tracte semblant**. Les avaluacions mostren que encara no s'ha arribat als objectius lingüístics proposats, de manera que els escolars de Catalunya coneixen millor el castellà que el català.

Els factors que expliquen el coneixement de català i castellà són diferents. Així, mentre que el coneixement de castellà es relaciona amb **aspectes**

individuals dels escolars, el coneixement de català depèn d'altres factors com la **llengua familiar** de l'alumne o la presència del català en el **currículum escolar**.

Els programes que possibiliten un coneixement més gran del català són els programes de **catalanització màxima**, els quals també promouen un bon coneixement de castellà. Amb relació al rendiment acadèmic, no s'observen diferències rellevants entre els diversos tipus de programes.

La millora de l'ensenyament bilingüe a Catalunya implica introduir models en l'ensenyament secundari obligatori en què des de la llengua catalana es permeti la **transferència** d'habilitats relatives a l'ús formal del llenguatge cap a la llengua castellana. Igualment, comporta explicitar les intencions educatives en totes les etapes obligatòries amb relació a l'ensenyament dels **usos formals** de la llengua oral i a la millora de la qualitat de la llengua que fa servir una part del **professorat**.

Exercicis d'autoavaluació

1. Argumenteu la necessitat de l'educació bilingüe a l'Estat espanyol i, en concret, a Catalunya.
2. Descriuiu els criteris psicopedagògics subjacents en les diverses propostes d'ensenyament bilingüe a l'Estat espanyol.
3. Expliqueu els problemes que comporta desenvolupar models d'educació bilingüe basats únicament en la llengua familiar de l'alumne.
4. Expliqueu els resultats, i els factors que els expliquen, sobre coneixement de la llengua castellana i catalana dels escolars de Catalunya quan acaben l'ensenyament primari.
5. Expliqueu els resultats lingüístics i acadèmics de la immersió lingüística a Catalunya.
6. Argumenteu les raons a partir de les quals s'afirma que el tractament lingüístic, al llarg de l'ensenyament primari, dels escolars d'immersió lingüística i dels escolars de llengua familiar catalana ha de ser diferent.
7. Expliqueu les raons que duen habitualment a una pràctica educativa en què no es formulen intencions educatives explícites amb relació al desenvolupament de la llengua oral.
8. Proposeu breument un projecte de repartiment de la llengua catalana i la llengua castellana al llarg de l'ensenyament obligatori a Catalunya i les raons en què es basa.

Solucionari

1. En diversos territoris de l'Estat espanyol s'utilitza, juntament amb el castellà, una llengua diferent. A més, una part important de la població té aquesta llengua com a pròpia, fet que implica la seva normalització plena per garantir els drets lingüístics d'aquestes persones.

Això significa que, en un termini més o menys llarg, les persones que habiten en aquests territoris han de ser capaces d'utilitzar tant el castellà com l'altra llengua. En aquest sentit, els **objectius lingüístics** que es proposen en aquests territoris consisteixen en el fet que els escolars siguin capaços d'usar **les dues llengües** quan acabin l'ensenyament obligatori.

Actualment, en tots els territoris en què, juntament amb el castellà, es fa servir una altra llengua, les persones que no tenen el castellà com a llengua pròpia són **bilingües** i, en canvi, moltes que l'hi tenen són **monolingües**. La raó es troba en el desajustament social entre les llengües, de manera que el castellà és una llengua normal i s'incorpora des de les relacions informals i, en canvi, l'altra llengua requereix un esforç especial. Això significa que molts escolars de llengua familiar castellana, en definitiva, no tenen possibilitats d'aprendre la segona llengua en el seu medi social i familiar i ho han de fer des del **context escolar**.

La possibilitat d'aprendre una llengua en el context escolar de manera semblant a la pròpia comporta un **sistema educatiu bilingüe** en què aquesta llengua s'utilitzi per a fer coses que, a l'escola, són activitats d'ensenyament i aprenentatge.

A Catalunya, un nombre molt important d'escolars de llengua familiar castellana no té contacte amb el català en el seu medi social i familiar i, per tant, perquè puguin aprendre aquesta llengua, l'educació ha de ser bilingüe. Els programes que segueixen aquests alumnes han de garantir un bon coneixement del català i, alhora, un bon coneixement del castellà. Són programes que no tenen com a objectiu canviar la llengua de l'escolar, sinó possibilitar-li un context en què pugui aprendre una llengua —el català— que no pot aprendre enlloc més.

2. Globalment, hi ha dues maneres d'entendre psicopedagògicament l'educació bilingüe a l'Estat espanyol. La primera afirma la importància de la llengua familiar com a font de desenvolupament de la **competència lingüística** i, en conseqüència, els models que proposa es basen fonamentalment en aquest criteri. És el cas del País Basc, on els tres models proposats (A, B i D) tenen com a eix fonamental la **llengua familiar** de l'alumne.

La segona es basa fonamentalment en les **qüestions actitudinals i motivacionals** relacionades amb l'aprenentatge de la llengua. En conseqüència, el criteri de la llengua familiar es considera des d'aquesta perspectiva. El tractament de la llengua familiar és important per a garantir actituds i motivacions positives envers el programa bilingüe, però no és l'eix a partir del qual els escolars poden desenvolupar necessàriament la seva competència lingüística. Aquest plantejament permet tant **programes de manteniment** de la llengua familiar com programes d'**immersió lingüística**. El desenvolupament dels uns i dels altres fa referència a les possibilitats que tenen els escolars d'aprendre una llengua nova en el seu medi social i familiar i a les actituds i motivacions tant envers la segona llengua com envers la llengua pròpia. És el cas sobretot de Catalunya i, en una mesura menor, de Navarra i el País Valencià.

3. L'ús exclusiu del criteri familiar per desenvolupar programes d'educació bilingüe té uns quants problemes.

a) Els programes de manteniment de la llengua familiar no són els més adequats per a possibilitar el coneixement d'una segona llengua si hi ha un desequilibri clar en el seu ús social a favor de la primera. En aquest cas, si es compleixen una sèrie de condicions (voluntariat, professorat bilingüe, etc.), els programes que permeten un bon coneixement de la L2 i la L1 són els programes d'**immersió lingüística**.

b) Es pressuposa que el desenvolupament de la competència lingüística es garanteix millor des de la llengua pròpia que no des de la segona llengua, cosa que tampoc no és certa, sempre que hi hagi les condicions adequades per a aprendre la L2 en el context escolar i es garanteixi una exposició i una motivació suficients per a continuar el desenvolupament de la L1.

c) En situacions com les de l'Estat espanyol, en què els processos de normalització impliquen la recuperació de les llengües minoritàries de sectors de la població que la van perdre en generacions anteriors, com és el cas de l'euskera, el manteniment exclusiu del criteri de la llengua familiar implica que no hi hagi un tractament específic per als escolars a qui les seves famílies envien voluntàriament a escoles en què el model ha estat pensat per als escolars que tenen la llengua minoritària com a llengua familiar. És el cas dels **models D** del País Basc, que escolaritzen infants de parla familiar castellana. Atès que aquest model ha estat pensat per als euskalduns, no hi ha ni un tractament específic ni un suport per a les aules que tenen aquest tipus d'infants.

4. Actualment, els escolars de Catalunya coneixen millor la llengua castellana que la llengua catalana, i no hi ha cap grup, des del punt de vista de la tipologia lingüística familiar, en què hi hagi diferències significatives a favor de la llengua catalana. Els escolars de parla familiar catalana coneixen de manera semblant el català i el castellà. En canvi, els escolars de llengua familiar castellana saben significativament millor el castellà que el català. Els escolars de parla familiar castellana que obtenen uns nivells semblants de castellà i català són els que assisteixen a programes de catalanització màxima.

El coneixement de llengua castellana s'explica a partir de les capacitats individuals dels escolars i del seu rendiment acadèmic, i la llengua de la família o la presència més o menys gran del castellà en el currículum escolar no afecta els resultats.

En canvi, el coneixement de llengua catalana no depèn únicament de les capacitats individuals dels escolars i del seu rendiment acadèmic, sinó també de factors externs, com la llengua de la família i la presència més o menys gran del català en el context escolar. Tot i així, aquests factors no tenen el mateix pes amb relació al català escrit i al català oral. Amb relació al català escrit, la llengua familiar no mostra diferències significatives i, en canvi, sí que en mostra la presència del català en el currículum escolar, de manera que els programes de catalanització màxima promouen significativament més coneixement de català escrit que els altres programes.

Amb relació al català oral, els factors s'inverteixen. El que és determinant és la llengua familiar, de manera que els escolars de llengua familiar catalana saben significativament més català oral que els castellanoparlants. En canvi, la presència més o menys gran del català en el context escolar no resulta significativa.

5. Els escolars que segueixen programes d'immersió lingüística a Catalunya tenen un bon coneixement de català i de castellà. Així, amb relació al català, aconsegueixen uns nivells de domini significativament superiors als castellanoparlants que segueixen programes de manteniment de la seva llengua familiar. Respecte al castellà, el seu domini és equivalent al dels castellanoparlants, i no hi ha diferències significatives.

Respecte al català, és important destacar que el seu nivell de català al llarg de l'ensenyament primari, especialment quan acaben el cicle inicial, no és semblant al domini que en tenen els escolars castellanoparlants escolaritzats en català i que, per tant, la immersió lingüística requereix un **tractament didàctic i pedagògic** específic al llarg de tot l'ensenyament primari.

Globalment, els resultats acadèmics dels escolars d'immersió lingüística no difereixen dels de llengua familiar castellana i catalana escolaritzats en la seva llengua. Tant des del punt de vista del seu desenvolupament cognitiu com social, no hi ha diferències significatives. Únicament hi ha algunes avaluacions que mostren que, al llarg de l'ensenyament primari, les habilitats implicades en el càlcul numèric estan menys automatitzades en els escolars d'immersió que en els qui segueixen programes de manteniment de la llengua familiar. Tot i així, aquesta és una qüestió discutida, perquè hi ha unes altres avaluacions que afirmen el contrari.

6. Els escolars d'immersió lingüística, quan acaben el cicle inicial, saben significativament menys català que els catalanoparlants que segueixen programes de llengua familiar. És a dir, que no se'ls pot tractar com si fossin catalanoparlants, sinó que, de la mateixa manera en què s'ha utilitzat amb ells prèviament una didàctica específica basada en la globalitat i en un ús contextualitzat de la llengua, s'ha de continuar fent així durant tot l'ensenyament primari. Si no, es podria dificultar el procés d'adquirir la L2 i, per tant, del vehicle amb què fan l'activitat d'ensenyament i aprenentatge.

7. L'escola s'ha preocupat històricament d'ensenyar la llengua escrita i ha considerat que la llengua oral es desenvolupa al marge de les activitats escolars. En aquesta concepció predominava una **concepció formal** de la llengua en què l'ensenyament de l'ús es limitava a la llengua escrita i les altres tasques se centraven en el domini dels aspectes formals —anàlisi sintàctica, morfològica, etc.—. En una **concepció instrumental** del llenguatge que prioritza el domini de les habilitats relacionades amb l'ús lingüístic, tant l'ensenyament de la llengua oral com el de la llengua escrita són igual d'importants. La llengua oral no es desenvolupa en el buit, sinó que respon a un aprenentatge que es desenvolupa en les relacions socials informals. Això no obstant, la llengua oral no implica solament usos informals, sinó que també hi ha usos formals de la llengua oral que s'han d'ensenyar explícitament si es vol que els escolars els dominin.

8. Tenint en compte la presència social del català i del castellà en la societat catalana, és important que durant l'educació infantil i primària es prioritzi la llengua catalana en el currículum tant per als escolars de llengua familiar castellana com per als de llengua familiar catalana. Evidentment, això significa **programes de canvi de llengua llar-escola** per als escolars castellanoparlants, les famílies dels quals han d'estar disposades a fer-ho voluntà-

riament sobre la base del dret que tenen de rebre l'ensenyament en la seva llengua durant els primers anys de l'escolaritat. La presència del castellà en aquestes dues etapes pot quedar limitada a una assignatura, ja que la seva presència social és molt important i, a més, és una llengua poc distant lingüísticament del català.

En l'ensenyament secundari obligatori, el català ha de predominar també en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, però en aquest cas el castellà no pot ser només una assignatura, sinó que s'ha de considerar també una llengua vehicular de continguts. Sembla clar que el català ha de ser la **llengua principal**, ja que és la llengua més feble en les relacions socials, però si alhora es volen desenvolupar nivells elevats de competència lingüística en castellà calen uns contextos formals d'ús en què els escolars puguin **transferir** les habilitats que han desenvolupat des del català.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

Arnau, J.; Comet, M.C.; Serra, J.M.; Vila, I. (1992). *La Educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.

Aquest llibre desenvolupa diferents aspectes relacionats amb l'organització de l'educació bilingüe i amb la pràctica educativa.

Artigal, J.M. (1989). *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: Eumo.

El llibre és un estudi detallat de la immersió lingüística a Catalunya, en el qual s'explicita el concepte d'immersió lingüística, les raons psicolingüístiques que n'expliquen els bons resultats en relació amb l'aprenentatge d'una L2 i el desenvolupament de la L1. També es mostren els processos mitjançant els quals els escolars d'immersió aprenen la L2. Igualment, es fa un repàs de la situació de la immersió a Catalunya.

Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.

És un llibre en el qual es repassa la legislació i les diferents polítiques de normalització, posant un èmfasi especial en l'educació. Finalment, es dedica el capítol "España: nación y naciones" a explicitar el futur de les llengües en l'Estat espanyol.

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

En aquest llibre es recullen tots els treballs realitzats en els últims deu anys sobre l'educació bilingüe a Catalunya. En el primer capítol s'assenyalen les bases psicopedagògiques del model educatiu que se segueix a Catalunya. En el segon, s'exposen els resultats de les diferents avaluacions sobre el coneixement del català i del castellà per part dels escolars de Catalunya. El tercer està dedicat a la immersió lingüística i als seus resultats. Finalment, el quart capítol repassa algunes qüestions relatives a la pràctica educativa, al repartiment de les llengües i a la relació entre coneixement i ús de la llengua catalana per part dels escolars de Catalunya.

Bibliografia complementària

Arnau, J.; Serra, J.M. (1992). "Un model d'anàlisi per a l'avaluació de la competència oral dels alumnes castellanoparlants que assisteixen a un programa d'immersió". *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*. Vic: Eumo.

Arza, N.; Campos, A.; Veiga, D.; Rubal, X. (1990). "A situación do proceso de normalización lingüística no ensino". *Educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e Perspectivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Bel, A. (1989). "La competencia lingüística de los alumnos de inmersión". *Actas I Simposio Internacional de Didáctica da Lingua e a Literatura*. Universidade de Santiago de Compostela.

Bel, A.; Serra, J.M.; Vila, I. (1991) "Estudi comparatiu del coneixement del català i castellà al final del Cicle Superior". Comunicació al XVI Seminari Llengües i Educació. Sitges, 28-30 de novembre.

Boixaderas, R.; Canal, I.; Fernández, E. (1991). "Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i els alumnes que no l'han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l'inici de 3r d'EGB". Comunicació al Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No Catalanoparlants. Vic, 4-6 de setembre.

Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* (núm. 49, pàg. 22-251).

Etxeberria, F. (1986). "Bilingüismo escolar e investigación en Euskadi". Comunicació presentada a les II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, 23-27 de juny.

Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Gabiña, J.J.; Gorostidi, R.; Iruretagoiena, R.; Olaziregi, I.; Sierra, J. (1986). *EIFE. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.

Garmendia, M.C. (1985). *Les ikastolas en Pays Basque d'Espagne: la question du bilinguisme scolaire*. Doctorado de 3ème Cycle. Université de Strasbourg.

González Lorenzo, M. (1985). *Bilingüismo en Galicia. Problemas y alternativas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Miralles, J.L.; Gotor, A.; Cervera, T.; Monterde, H.; Sempere, M.C. (1989). "Coneixements lingüístics a primer cicle d'EGB d'alumnes escolaritzats en valencià". *Suport per a l'Ensenyament en Valencià*, 3. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

Muset, M.; Arenas, J. (1983) "Informe sobre la situación de la enseñanza en catalán y del catalán en Catalunya". A: M. Siguan (ed.). *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Olaziregi, I.; Sierra, J. (1991). "Diversas alternativas de enseñanza bilingüe. Evaluación y comparación". Comunicació al XVI Seminari Llengües i Educació. Sitges, 28-30 de novembre.

Pascual, J.; Doménech, J.L.; Sáez, A. (1989). "El valencià com a llengua vehicular d'ensenyament a l'àrea d'experiències. Curs 1986-87". *Suport per a l'Ensenyament en Valencià*, 3. València: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

Pérez Pardo, M. (1985). "Efectos del bilingüismo sobre el rendimiento escolar de un municipio de la provincia de Pontevedra". A: M. Siguan (ed.). *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Pérez Vilariño, J. (1979). "Lengua y discriminación escolar en Galicia". A: *Jornadas de Bilingüismo. Peñíscola 1978*. València: ICE de la Universidad Literaria de Valencia.

Ribes, D. (1983). *Immersion al català*. Tesi doctoral no publicada. Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona.

Rubal, X. (1987). "Situación actual y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia". A: M. Siguan (ed.). *Lenguas y educación en Europa*. Barcelona: PPU.

Sanz, P.; Ruiz-Bikandi, U.; Kortabarria, P.; Arberas, A. (1984). "Análisis de una experiencia bilingüe. Curso 1982-83. Centro Preescolar 'Rogelia de Alvaro' Vitoria-Gasteiz". A: M. Siguan (ed.). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

SEDEC (1991). *Dades de la llengua a l'Escola Primària de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Serra, J.M. (1989). "Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 47, pàg. 55-65).

Serra, J.M.; Vila, I. (1996). "Coneixement lingüístic i matemàtic d'escolars de nivell socio-cultural baix en programes d'immersió". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (núm 8, pàg. 15-23).

Sierra, J.; Olaziregi, I. (1989). *EIFE 2. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Sierra, J.; Olaziregi, I. (1990). *EIFE 3. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Torrance, N.; Olson, D. (1985). "Oral and literate competencies in the early school years". A: D. Olson; N. Torrance; A. Hildyard (ed.) *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vial, S. (1990). "Comparació de la situació sociolingüística a l'escola primària a Catalunya entre els cursos 1986-87 i 1989-90". (pàg. 4-7). *Notícies del SEDEC* (octubre).

Zabaleta, M.F. (1983). "Situación del euskara en el sistema educativo de Navarra". A: M. Siguan (ed.). *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Zufiaurre, B. (1988). *Proyecto de una pedagogía diferenciada y autonómica. Navarra*. Tesi doctoral no publicada. Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.