# Algunes reflexions sobre l'educació bilingüe

**Ignasi Vila**, Departament de Psicologia, Universitat de Girona

## Introducció

El bilingüisme individual i la convivència de diferents llengües en un mateix territori han estat fenòmens habituals en la història de la humanitat. És veritat que, especialment a Europa, durant el segle XIX es va imposar una concepció que va fer de l'homogeneïtat un valor directament relacionat amb la cohesió social. No obstant això, ja a finals del segle XX, malgrat els esforços d'intel·lectuals i polítics per aconseguir l'anhelada homogeneïtat lingüística, centenars de milers de persones europees seguien essent bilingües i en molts territoris hi coexistien dues o més llengües. A la resta del planeta, el bilingüisme individual estava encara més estès i la convivència de diverses llengües en una mateixa àrea geogràfica era més la norma que l'excepció.

Les crítiques a l'establiment d'una relació lineal entre homogeneïtat i cohesió social van servir, entre altres coses, per legitimar els moviments socials i polítics de diferents tipus, també lingüístics, que afirmaven llurs diferència respecte del model homogeni i majoritari que els havia estat imposat durant dècades.

Quan no hi havia educació bilingüe, hi havia nens i nenes la llengua dels quals no era socialment reconeguda, que s'escolaritzaven en una llengua diferent de la seva. Encara ara continua passant i, a molts llocs del planeta, per raons diverses, centenars de milers de criatures es converteixen en persones bilingües, tot i que la seva escolaritat no hagi estat pensada des de l'educació bilingüe. Fins i tot la UNESCO (1954) va proclamar que el manteniment de la llengua familiar com a llengua d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat era un principi educatiu. No fa falta recordar que, al darrera d'aquestes afirmacions, hi havia la concepció sobre l'homogeneïtat i la cohesió social de la que hem parlat anteriorment.

Aquest pensament, però, va tenir efectes contradictoris. Per a la majoria es tractava de fer servir de manera transicional la llengua familiar de l'alumnat com una manera de compensar el seu "dèficit" en la llengua majoritària i propiciar el seu aprenentatge amb ànim clarament substitutiu. Per a d'altres persones, les menys, es tractava d'utilitzar la recomanació per garantir el manteniment de llengües que anaven perdent presència social. En d'altres paraules, per tal de "burlar" l'obligació

d'escolaritzar en la llengua socialment majoritària a nens i nenes amb una llengua amb poc reconeixement social. I, curiosament, sense que ningú ho hagués programat o pensat, de totes dues maneres de procedir en va néixer l'educació bilingüe.

## L'educació bilingüe

L'educació bilingüe és la utilització de dues llengües o més com a vehiculars dels processos d'ensenyament i aprenentatge al llarg de tot el currículum. En l'educació bilingüe, sigui quin sigui el tipus de programa, l'alumnat participa, en algun moment de la seva escolaritat, en activitats d'ensenyament i aprenentatge vehiculades a través d'una llengua diferent de la seva.

El principi que anima l'educació bilingüe és la consideració que el llenguatge s'adquireix quan s'hi fan coses (Bruner, 1983). Aquesta idea, àmpliament estesa a dia d'avui en relació amb l'aprenentatge de les llengües estrangeres, implica que l'ensenyament mitjançant una llengua desconeguda per part de l'alumnat no solament significa aprendre continguts específics sinó que, de rebot, subsidiàriament, s'adquireix la llengua vehicular del procés d'ensenyament i aprenentatge. Per això, les reflexions organitzatives, didàctiques i metodològiques de l'educació bilingüe se centren en promoure coneixement sobre com ensenyar un contingut mitjançant una llengua desconeguda per l'alumnat. La qüestió té una gran importància ja que si l'alumnat no aprèn, tampoc incorpora (o adquireix) la llengua d'ensenyament i aprenentatge. En aquesta situació l'alumnat és castigat per partida doble. D'una banda, no s'estimula el seu desenvolupament acadèmic i cognitiu i, de l'altra, tampoc s'estimula el seu desenvolupament lingüístic ni des de la seva llengua, ni des de la segona llengua.

Per això, l'educació bilingüe no respon a un bon "desig", sinó a un coneixement contrastat sobre com promoure el coneixement acadèmic, cognitiu, lingüístic i personal des d'una llengua desconeguda per part de l'alumnat.

Inicialment, com ja hem dit, l'educació bilingüe va estar clarament relacionada amb la idea d'escolaritzar les criatures en la seva pròpia llengua per tal que aprenguessin una segona llengua que, normalment, era la llengua majoritària o oficial del país. No obstant, en poc temps, va comportar el desenvolupament de programes d'enriquiment (Fishman, 1976), els quals, juntament amb l'aprenentatge de la segona llengua, proclamaven també com a objectiu educatiu el desenvolupament de la pròpia llengua de l'alumnat. És a dir, des de l'educació

s'afirmava el desig que l'alumnat, en acabar la seva educació obligatòria, fos bilingüe en ambdues llengües.

Per altra banda, aquest desig no es va limitar a l'alumnat de la llengua minoritària, sinó que, especialment al Canadà, un nombre considerable de famílies de llengua majoritària van proclamar també la seva voluntat d'utilitzar l'educació bilingüe per tal d'aconseguir que els seus fills i filles es convertissin també en bilingües. En d'altres paraules, desitjaven també un model d'enriquiment per als seus fills.

Ja en aquells moments, a començament de la dècada dels 70 del segle passat, Penfield i Lambert havien qüestionat, des de la neuropsicologia, els suposats desavantatges de les persones bilingües precoces. Els seus treballs evidenciaven que el bilingüisme no havia de ser necessàriament, com s'havia afirmat anteriorment, una situació de risc en relació al desenvolupament acadèmic, cognitiu i lingüístic de les persones. Al contrari, en les seves investigacions hi apareixien avantatges com, per exemple, una més gran flexibilitat cognitiva o una més gran capacitat per a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

A més, al costat d'un coneixement més gran del funcionament bilingüe de les persones, l'educació bilingüe apareixia com una eina educativa per augmentar la cohesió social en aquelles comunitats on coexistien socialment dues o més llengües. En aquesta situació, amb notables excepcions, la presència social de les diferents llengües no sol ser equilibrada. La diferenciació entre llengua majoritària i llengua minoritària fa incidència en aquesta qüestió.

Aquesta distinció no fa referència al major o menor nombre de parlants de les llengües que coexisteixen en un territori, sinó a les relacions que s'estableixen a partir dels seus usos socials. En general, es defineix com a llengua majoritària aquella que és necessària per a tota la població en la seva vida social, mentre que la minoritària no seria necessària, o ho seria en un grau inferior, per viure de manera satisfactòria. Aquesta situació comporta que, per raons òbvies, totes les persones de llengua minoritària han de ser bilingües, mentre que les persones de llengua majoritària poden romandre monolingües.

No fa falta dir que aquesta situació vulnera greument els drets lingüístics individuals de les persones de llengua minoritària ja que, en definitiva, no poden viure des de la seva llengua ja que hi ha una important franja de la població que la desconeix. Per això, totes les polítiques lingüístiques democràtiques que apunten a la consolidació dels drets lingüístics individuals de les persones de llengua

minoritària i majoritària pretenen, entre altres coses, a mitjà i a llarg termini, que tota la població sigui bilingüe en les llengües que coexisteixen en el territori.

A aquest objectiu contribueix l'educació bilingüe. I ho fa des d'una doble perspectiva. D'una banda, aporta coneixements sobre el procés a través del qual les persones esdevenim bilingües i, de l'altra, proposa mesures organitzatives, metodològiques i didàctiques per aconseguir aquest propòsit de manera exitosa des de l'educació escolar. Per què des de l'educació escolar? La consecució d'esdevenir bilingüe per part de les persones de llengua majoritària comporta la modificació de les relacions socials de les llengües presents en el territori. La llengua no és un "mercat" que es fregeix per l'oferta i la demanda, sinó que demana la intervenció pública, com en molts altres àmbits, per tal de garantir els drets lingüístics individuals de les persones. Aquest procés no sempre és percebut i sentit com alguna positiva per part de les persones de llengua majoritària. De fet, des d'una perspectiva democràtica, l'exigència de garantir els drets lingüístics individuals a totes les persones els obliga a convertir-se en bilingües i a renunciar a la seva posició de privilegi lingüístic, cosa que comporta incomoditat i malestar. A tot plegat s'hi suma un munt d'arguments de dubtosa pinta moral sobre la utilitat social de la llengua minoritària o d'indole ideològica com la famosa frase "parleu en cristià" que sol acompanyar, a Espanya, a la llengua majoritària. O bé una oposició oberta articulada sobre la idea de la defensa del manteniment de la situació lingüística de privilegi sobre la base del dret a romandre monolingüe. Per això, la modificació de les relacions socials de les llengües existents en un territori comporta conflictes que només poder resoldre's des de valors ètics i morals, clarament democràtics, que guïn la política lingüística. I, en aquest sentit, resulta molt complicat exigir, de la nit al dia, a les persones de llengua majoritària que es converteixin en bilingües. Més aviat es tracta d'aconseguir un compromís social, en aquest cas entorn de l'educació escolar, per aconseguir que, en finalitzar l'ensenyament obligatori, tot l'alumnat sigui bilingüe. És a dir, una política lingüística democràtica, basada en la defensa dels drets lingüístics individuals de totes les persones, no obliga a convertir-se en bilingüe a les persones de llengua majoritària (sí que els hi anima), però sí que estableix consensos socials en l'àmbit d'allò públic, un dels quals és l'educació escolar, per tal de garantir que, independentment de la llengua d'origen de l'alumnat, en finalitzar l'ensenyament obligatori tot l'alumnat sigui bilingüe i, per tant, aconseguir, a mitjà i a llarg termini, el bilingüisme individual de totes les persones.

Però, evidentment, l'educació bilingüe no és igual a l'educació monolingüe. Com ja

s'ha dit, aquest tipus d'educació obliga, en algun moment de l'escolaritat, a que tot l'alumnat participi en activitats d'ensenyament i aprenentatge vehiculades a través d'una llengua diferent de la pròpia, cosa que la fa clarament diferent a l'educació monolingüe. D'ara endavant mostrarem les peculiaritats i els requisits de l'educació bilingüe.

## Bilingüisme additiu versus bilingüisme substractiu

Ja he deixat dit que el bilingüisme individual no sempre té conseqüències positives per a les persones. Un bon exemple seria el dels infants que s'escolaritzen en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola que no hagi estat dissenyat d'acord amb els criteris de l'educació bilingüe. Lambert (1977) posa en evidència aquest fet fent la distinció entre *bilingüisme additiu* i *bilingüisme substractiu*. Un i altra forma designen el bilingüisme pels seus efectes cognitius i lingüístics en les persones. Del primer se'n derivarien beneficis, mentre que del segon se'n seguirien implicacions perjudicials.

Aquesta distinció permet explicar perquè els avantatges cognitius del desenvolupament bilingüe estan relacionats amb els infants que viuen en un medi familiar bilingüe o amb els infants de llengua majoritària que s'escolaritza voluntàriament en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola, mentre que els efectes negatius del bilingüisme apareixen entre els infants de llengua minoritària que es veuen obligats a escolaritzar-se en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola.

Lambert (1977) incideix en la influència de les característiques del medi social i cultural en el desenvolupament del bilingüisme individual. I, més en concret, afirma que, si la incorporació tardana de la segona llengua no és percebuda pels infants (i per les seves famílies) com una amenaça per al manteniment de la seva pròpia llengua i cultura, el resultat és un bilingüisme additiu, mentre que si, pel contrari, aquesta incorporació és percebuda com una amenaça per al manteniment de la pròpia llengua i cultura, el resultat pot derivar en un bilingüisme substractiu.

Aquesta proposta incideix en la idea que el desenvolupament cognitiu de la persona bilingüe té el seu origen en mecanismes socio -psicològics que formen part de la identitat cultural de les persones i, en conseqüència, de les seves actituds lingüístiques. Per això, un cop més, és important tenir en consideració sempre les actituds lingüístiques a l'hora de proposar un tipus o altre d'educació bilingüe, si es vol que el resultat sigui el bilingüisme additiu (Vila i Serra, 1997).

Lambert (1981), partint d'aquesta distinció, proposa dos programes bilingües d'enriquiment: els programes de *manteniment de la llengua familiar* i els programes d' *immersió lingüística*. En paraules seves:

"A parer nostre, hi ha una gran diferència entre, d'una banda, l'enorme potencial dels programes d'immersió que busquen desenvolupar hàbits bilingües i biculturals en membres pertanyents a grups etnolingüístics d' *alt prestigi* i, de l'altra, la necessitat de desenvolupar programes educacionals bastant diferents a grups de menor prestigi, com els francòfons al Canadà o els subgrups ètnics dels Estats Units d'Amèrica. Per als membres d'un grup d'alt prestigi etnolingüístic... el bilingüisme té un caràcter additiu, en el sentit que es produeix una "addició"... sense que la seva llengua base i la seva cultura en surtin en absolut perjudicades, mentre que per als grups de menor prestigi, un moviment cap al bilingüisme representa habitualment una experiència "substractiva" perquè la llengua de la llar és relegada i anul·lada per l'altra llengua de prestigi més gran."

**(1981:175).**

Lambert (1981) afirma que el bilingüisme precoç escolar s'hauria de limitar a programes d'immersió lingüística adreçats als infants de llengua majoritària, mentre que, per als infants de llengua minoritària, s'hauria de mantenir l'escolarització precoç en la seva llengua familiar. De fet, l'escolarització precoç fa referència al procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura de manera que, en els programes d'immersió lingüística, es fa en la segona llengua per, posteriorment, fer-ho en la llengua pròpia i, en els programes de manteniment de la llengua familiar, l'alumnat s'alfabetitza primer en la seva llengua i després en la segona llengua.

En conseqüència, Lambert (1981) proposa un principi general segons el qual "en les comunitats bilingües on hi ha una bona entesa entre els grups i les llengües de prestigi diferent, un i altre grup haurien d'estar atents al desenvolupament de les habilitats en la llengua que té més probabilitats de ser deixada de banda" (1981:175).

Aquesta política de discriminació positiva de la llengua minoritària es justifica, tal i com he assenyalat, sobre la base de la defensa dels drets lingüístics individuals de totes les persones independentment del prestigi més gran o més petit de la pròpia

llengua. Es tracta, en definitiva, de promoure des de l'educació escolar un bilingüisme individual additiu en totes les persones i d'enfortir la cohesió social sobre la base de l'aprofundiment de la democràcia.

## Educació bilingüe i criteris psicoeducatius

El model *per se* no garanteix l'èxit acadèmic i personal de l'alumnat. Es requereix, alhora, un plantejament organitzatiu, metodològic i didàctic que garanteixi i mantingui els supòsits bàsics en què es fonamenta l'educació bilingüe. Històricament, aquests principis són els següents: 1) una concepció instrumental del llenguatge; 2) sentit de la institució escolar; 3) professorat bilingüe; 4) el procés d'adquisició de la segona llengua és semblant al dels infants que la tenen com a pròpia; i 5) la promoció de la llengua pròpia de l'alumnat.

### La llengua s'aprèn fent coses amb la llengua

L'educació bilingüe és una proposta organitzativa escolar que pretén garantir el desenvolupament de la pròpia llengua i l'aprenentatge d'una segona llengua que l'alumnat no podria adquirir en el seu medi social i familiar. I, l'educació bilingüe hi afegeix que, en la mesura que la llengua s'aprèn fent coses amb ella, i que a l'escola el que es fa és ensenyar i aprendre, si l'alumnat aprèn a través d'una llengua desconeguda incorpora alhora la llengua que s'utilitza com a vehicle d'ensenyament. Per això, l'èxit de l'educació bilingüe remet a l'aprenentatge dels continguts escolars independentment del domini que l'alumnat tingui de la llengua de l'escola.

### El sentit de la institució escolar i les actituds lingüístiques

L'afirmació de l'educació bilingüe segons la qual les llengües s'aprenen fent coses amb elles té un corol·lari: l'adquisició d'una nova llengua en el context escolar implica que l'alumnat vulgui fer les coses que li proposa la institució i, alhora, que les vulgui fer amb les persones que parlen la nova llengua. La primera part del corol·lari emfasitza la distinció entre significat i sentit escolar (Coll, 1988). És a dir, difícilment l'alumnat es pot implicar en coses que es facin a l'escola, ensenyar i aprendre, si la institució escolar –i les coses que s'hi fan- no tenen sentit per a l'alumnat. Per això, la primera condició de qualsevol programa d'educació bilingüe és la *voluntarietat* de les famílies. És molt difícil que l'escola tingui sentit per a l'alumnat si en el context familiar no es transmeten actituds positives cap al programa escolar. I una manera de garantir-les és que ho escullin i hi assisteixin

voluntàriament.

La segona part del corol·lari complementa i incideix en les *actituds lingüístiques* de l'alumnat. Tan important com el sentit escolar és el desig de l'alumnat de vincular-se socialment al professorat. Es tracta tant d'aprendre com de voler fer-ho amb les persones que parlen una llengua diferent de la de l'alumnat. I, evidentment, això implica actituds lingüístiques positives cap a la llengua de l'escola i del professorat.

**Professorat bilingüe**

El manteniment d'actituds lingüístiques positives de l'alumnat cap a la llengua de l'escola implica que l'alumnat percebi que a l'escola hi ha actituds positives envers la seva llengua. En d'altres paraules, l'educació bilingüe mira d'evitar per tots els mitjans que l'alumnat es faci la pregunta següent en relació al professorat: per què he d'aprendre la teva llengua si tu no respectes i valores la meva? Per això, en els programes bilingües de canvi de llengua de la llar a l'escola, l'alumnat ha de poder utilitzar sempre la seva pròpia llengua tant en les relacions que mantingui amb el professorat com amb la resta de l'alumnat. La immersió lingüística centra la seva pràctica educativa en la *comprensió* i crea *contextos d'ús* perquè l'alumnat s'expressi, quan vulgui, en la nova llengua. Si, tal i com he assenyalat, el vertaderament rellevant en l'educació bilingüe és que l'alumnat i el professorat facin coses plegats des de l'ús de la comunicació com a instrument de la seva activitat conjunta, això obliga el professorat, encara que faci servir la segona llengua, a conèixer la llengua de l'alumnat, ja que aquest la pot utilitzar en qualsevol moment. Així, la comunicació i l'activitat conjunta de l'alumnat i del professorat, font del desenvolupament lingüístic, no es veurà entorpida.

**L'alumnat adquireix la nova llengua de manera "natural" tal i com ho fan els seus iguals monolingües**

Aquesta afirmació té una primera implicació. L'adquisició de la segona llengua en un programa bilingüe és un procés *llarg i complex* que finalitza quan s'acaba l'ensenyament obligatori. Això significa que, per exemple, en els programes d'immersió lingüística, l'alumnat de llengua majoritària rendeixi lingüísticament –en la segona llengua- per sota del rendiment lingüístic –en la primera llengua- dels seus iguals de llengua minoritària que participen en un programa bilingüe de manteniment de la seva llengua familiar i, evidentment, el mateix fenomen es produeix a la inversa: l'alumnat francòfon escolaritzat en francès en un programa bilingüe francès-anglès tindrà un rendiment pitjor en anglès que l'alumnat anglès

escolaritzat en francès en un programa d'immersió francès-anglès. Aquesta realitat té dues implicacions educatives. Primera, el progrés acadèmic de l'alumnat que participa en un programa d'educació bilingüe no depèn del seu coneixement de la segona llengua. És a dir, l'educació bilingüe nega que l'èxit o el fracàs escolar de l'alumnat siguin deguts al seu coneixement de la llengua escolar. I, des d'aquesta afirmació, durant cinquanta anys s'han dut a terme un gran nombre de procediments didàctics per ensenyar continguts escolars independentment del coneixement lingüístic de l'alumnat. La segona és un corol·lari de la primera. Si l'alumnat de llengua A, escolaritzat en una llengua B, sap *sempre* menys llengua B que l'alumnat que té la llengua B com a pròpia i està escolaritzat en llengua B, això implica que la barreja d'alumnat de llengua A i llengua B en un programa que utilitza la llengua B comporta introduir a l'aula un factor de diversitat lingüística que, des del punt de vista de l'educació bilingüe, és difícil de manejar. Per això, l'educació bilingüe defensa l' *homogeneïtat lingüística* de l'alumnat pel que fa a la llengua de l'escola. I, per això, en situacions de contacte lingüístic, d'acord amb les relacions socials entre les llengües, proposa programes, o bé de manteniment per a un tipus d'alumnat, o bé d'immersió per a altre tipus d'alumnat.

## L'educació bilingüe garanteix el desenvolupament de la llengua pròpia de l'alumnat

L'educació bilingüe és una forma organitzativa escolar per tal que l'alumnat aprengui una llengua que no podria aprendre en el seu medi social i familiar. El seu èxit es relaciona amb les actituds de l'alumnat (i de les seves famílies) cap al programa, actituds que depenen sobretot de com el programa tracti la llengua familiar de l'alumnat. Però cal afegir-hi un nou aspecte. Cummins (1979) proposa la *Hipòtesi d'Interdependència Lingüística* per completar la distinció entre bilingüisme additiu i substractiu. La hipòtesi afirma que, quan es donen les condicions organitzatives i metodològiques adequades –voluntarietat, professorat bilingüe, homogeneïtat lingüística i una didàctica específica- no només es promou el coneixement de la segona llengua sinó, que, alhora, es desenvolupa coneixement de la llengua pròpia de l'alumnat gràcies a la transferència d'habilitats lingüístiques adquirides en la segona llengua i al revés. Aquesta transferència, però, no és automàtica. La transferència es produirà quan es donin les condicions perquè l'alumnat pugui fer servir aquestes habilitats des de la seva llengua (i al revés) en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Per això, la llengua familiar forma part del currículum escolar de l'educació bilingüe.

## Cinquanta anys d'educació bilingüe

Què queda de l'educació bilingüe? Qualsevol persona interessada en les múltiples qüestions educatives del segle XXI es podria mirar amb suspicàcia algunes de les afirmacions exposades en l'apartat anterior on recolza l'educació bilingüe. I no aniria pas desencaminada. Els canvis socials introduïts per la globalització han significat l'augment espectacular de la diversitat identitària, lingüística, ètnica religiosa en nombrosos països. A més, aquest augment ha estat especialment notable en territoris amb una llarga tradició d'educació bilingüe com, per exemple, Québec o Catalunya.

La nova realitat demogràfica ha soscavat algunes de les afirmacions que sustentaven l'educació bilingüe. Per exemple, la invocació a la voluntarietat de les famílies o a la necessitat de professorat bilingüe. Actualment, a Catalunya, hi ha parlant de més de 150 llengües escolaritzats en l'ensenyament obligatori i, per tant, és impensable tant la voluntarietat de les famílies com l'existència de professorat bilingüe.

A més, les qüestions relatives a la cohesió social s'han posat novament damunt la taula vista la xenofòbia creixent, quan no el racisme declarat, que envaeix com una marea roja tot el planeta (Vila i Casares, 2009). Així, doncs, la defensa de l' *escola inclusiva* i, pel que fa a aquest article, les afirmacions que incideixen en els enormes inconvenients de segregar l'alumnat per raons de llengua qüestionen també la "desitjada" homogeneïtat lingüística de l'alumnat predicada per l'educació bilingüe.

Per això, queda ben poc dels models proposats per part de l'educació bilingüe. Ja no és possible ni la immersió lingüística en sentit estricte, ni el desenvolupament de programes de manteniment de la llengua familiar. Hem de pensar en aules on s'hi barregin alumnes de llengües diferents. Aules on hi hagi alumnat en què la seva llengua coincideixi amb la de l'escola i alumnat amb una llengua diferent de l'escolar.

De fet, des de 1990, aquesta preocupació era ja present en els defensors nord-americans de l'educació bilingüe que van iniciar, especialment a l'estat de Califòrnia, un model nou que combinava els models anteriors. Faig referència a la *immersió lingüística de dos camins (Two Way-Immersion* o *Dual- Immersion)* on es barreja l'alumnat de dues llengües diferents (per exemple, anglès i espanyol). Les activitats d'ensenyament i aprenentatge es fan en les dues llengües (per exemple,

classes en espanyol els matins i classes en anglès les tardes, o classes en espanyol tres dies a la setmana i classes en anglès dos dies a la setmana, etc.). D'aquesta manera es conjuguen alhora un programa de manteniment amb un programa d'immersió per a tot l'alumnat. Aquests programes han cercat solucions organitzatives, especialment en relació amb l'ensenyament de les llengües, per tal d'evitar els "mals" proclamats per l'educació bilingüe.

Aquesta proposta podria ser útil en aquelles comunitats on la demografia hagués experimentat pocs canvis i hi coexistissin dues llengües en el territori, però serviria de poc en els territoris en què, a les aules, hi ha cinc, sis i fins a set llengües diferents.

A parer meu, la qüestió és una altra. O, en d'altres paraules, es tracta de canviar el punt de vista. De fet, durant anys, l'educació bilingüe s'ha preocupat del tractament escolar de *la diversitat lingüística en origen de l'alumnat* i, per això, ha proposat programes diferents per als uns o els altres amb el propòsit que tots, independentment de la seva llengua familiar, assolissin els mateixos objectius lingüístics. En canvi, el que avui tenim entre mans no és la diversitat lingüística en origen de l'alumnat sinó *la diversitat de l'alumnat respecte del coneixement de la llengua de l'escola* i, en conseqüència, la resposta des de l'educació bilingüe ha de ser una altra.

La comissió "metodologia i nova immersió" del Consell de la Llengua del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya proposa el següent en el seu primer informe:

"el gran repte del nostre sistema educatiu és desenvolupar mesures organitzatives i pràctiques educatives pensades per abordar la diversitat lingüística de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola."

**(2006: 67)**

Per diverses raons, si bé en aquest escrit em referiré únicament a dues. La defensa i el manteniment de l'escola inclusiva, al costat del principi de no segregació de l'alumnat per raons de llengua, obliga a contemplar la diversitat lingüística a les aula de manera molt diferent a l'habitual. Primer de tot, tots els treballs realitzats sobre immersió lingüística a tot el món, també a Catalunya, mostren que aquest

alumnat tarda entre sis i nou anys a equiparar les seves habilitats lingüístiques escolars amb les de l'alumnat nadiu. És a dir, l'alumnat castellanoparlant dels programes d'immersió lingüística de Catalunya tardaria tota l'educació infantil i primària a equiparar el seu coneixement escolar de català amb el de l'alumnat catalanoparlant escolaritzat en català (Bel, Serra i Vila, 1992). En segon lloc, les modificacions demogràfiques impliquen l'arribada permanent d'alumnat que desconeix la llengua de l'escola a qualsevol dels cursos del sistema educatiu. També en aquest cas, totes les investigacions (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Butler i Witt, 2000; Huguet i Navarro, 205; Klesmer, 1994; Maruny i Molina, 2000; Navarro i Huguet, 2005; Oller i Vila, 2008; Ramírez, 1992; Siqués i Vila, 2007; Thomas i Collier, 1997; Vila, Siqués i Roig, 2006) afirmen que l'alumnat estranger tarda molts anys a "atrapar" lingüísticament els seus iguals nacionals. Aquestes investigacions diferencien les habilitats lingüístiques conversacionals de les cognitivo -acadèmiques. Pel que fa a les primeres, si hi ha coincidència entre la llengua d'ús social i llengua escolar, el temps necessari per atrapar lingüísticament l'alumnat nacional es reduiria a dos anys, mentre que, pel que fa a les segones, les que fa servir l'escola, el temps arribaria als cinc/set anys i, a vegades, molts més. És a dir, en molts casos, l'alumnat estranger no tindria temps d'arribar a equiparar el seu coneixement lingüístic escolar amb el de l'alumnat nacional.

La diversitat lingüística de les aules ja no es pot entendre exclusivament com si fos la diversitat que hi ha en tot grup humà més o menys homogeni, sinó com l'heterogeneïtat lingüística implicada, per exemple, en una aula de segon d'ESO on hi ha alumnat la llengua del qual no coincideix amb la llengua de l'escola, al costat d'alumnat nacional que té una llengua diferent, alumnat estranger que es va incorporar a tercer o quart d'educació primària i alumnat estranger acabat d'arribar. Certament no sempre és així, però també ho és que cada cop ho serà més. Per això, el més important és recuperar, no els models, sinó la manera de fer de l'educació bilingüe per tal de garantir el progrés acadèmic, cognitiu i lingüístic de tot l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola.

## Educació bilingüe i pràctica educativa

Vila, Siqués i Roig (2008) presenten una experiència educativa en una aula de cicle inicial d'educació primària amb parlants de cinc llengües diferents i amb enormes diferències en relació al moment de la seva incorporació al sistema educatiu. El nivell educatiu de les famílies és baix o molt baix. L'objectiu de l'experiència és el de sistematitzar una pràctica educativa que promogui el desenvolupament

acadèmic i cognitiu de tot l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua escolar. Els resultats són avaluats a través de les competències bàsiques de matemàtiques en finalitzar el cicle inicial. Els resultats foren iguals o millors als de la mitjana de l'alumnat de Catalunya i superen de molt la mitjana de l'alumnat de la resta de Catalunya que es troba en condicions semblants a les de l'alumnat de l'aula.

La pràctica educativa recolza en la negociació permanent, des de la llengua oral, del que es fa i el que es diu a l'aula independentment del tipus de tasca. L'observació següent, extreta de Vila i altres (2008), mostra aquest tipus de pràctica en una activitat de matemàtiques.

La mestra està treballant càlcul numèric a primer curs de primària, durant el segon trimestre, i planteja a les nenes i als nens diversos problemes que impliquen sumar i restar. Normalment, els infants calculen amb els dits, però alguns cop tenen problemes. Per exemple, un problema diu: un nen té *mitja* poma i una nena té *mitja* poma. Quantes pomes tenen entre tots dos? Tota la classe ho fa malament, excepte la Sehaam que és una nena amaziga. Quan la mestra se n'adona planteja l'activitat següent.

M (mestra): *El primer problema deia així. Un nen té mitja poma i una nena té mitja poma. Quantes pomes tenen entre els dos?*

Nens i nenes (cridant): *dos* i alguns diuen *quatre*.

M: *Tothom diu dos pomes?*

Nens i nenes: *Tres, quatre, dos* (hi ha varietat de respostes, però la majoria diu *dos*).

M: *Sehaam , tu també dius 2 pomes?*

S (Sehaam): *Un*.

M: *Ella diu una poma. Té raó la* Sehaam*? Saps explicar perquè? Com ho saps que en tenen 1?*

S: *Perquè ha fet un tall*.

La mestra fa sortir l'Eva (nena soninké) i Khaled (nen àrab) a la pissarra i els diu: *Agafarem un tros de plastilina i ens imaginarem que la plastilina és una poma. Us imagineu que això és una poma?* (La mestra té la plastilina a la mà, dirigida cap a les criatures, amb forma de poma).

Nens i nenes: *Sí*.

La mestra torna a llegir el problema.

M: *Què he de fer perquè tinguin mitja poma?*

S: *Tallar*.

M: *I ara li dono mitja a un i mitja a l'altra. El problema preguntava. Quantes pomes tenen?* (Dóna mitja bola de plastilina a en Khaled i mitja bola de plastilina a l'Eva).

Nens i nenes: alguns encara diuen *dos*. Però d'altres diuen, *no, no, una*.

M: *Si ajuntem els dos trossos quantes pomes tenen?*(S'adreça a Sehaam).

S: *Una*.

M: *Després n'hi havia un altre que era molt igual que aquest*.

M: *Dues nenes tenen mitja taronja cada una. Quantes taronges tenen entre les dues?*

M: *Ara ens imaginem que això és una taronja*. (Els ensenya una bola de plastilina). *Per tenir-ne mitja què hem de fer?*

Nens i nenes: *Tallar*.

M: *I ara quantes taronges tenen?* (En dóna mig tros a l'Eva i mig tros a en Khaled).

Nens i nenes (cridant): *Una*.

**Reproduït de Vila I altres (2008).**

L'observació és un bon exemple de la pràctica educativa de la mestra. Treballa el càlcul numèric però, alhora, també negocia el significat de la paraula *mitja*.

L'alumne aprèn a resoldre un problema senzill de càlcul i, alhora, destil·la coneixement lingüístic.

Però, al costat d'aquestes activitats, la mestra treballa en petits grups aspectes exclusivament lingüístics relacionats amb la llengua de l'escola. L'observació següent és un exemple de com negocia la definició i les funcions d'un caçador.

La mestra està amb sis alumnes de primer de primària durant el primer trimestre del curs escolar. Tres nens, Saúl (S), Christian © i Jorge (J), son de parla castellana; una nena, Fatoumata (F), és de parla fula; una altra nena, Laura (L), és de parla catalana; i una nena, Firdaws, és de parla amaziga. La mestra (M) els explica un conte i, al començament, manté aquest diàleg.

M: *Sabeu què és un caçador?*

Molts nens: *Síiii .*

M: *Què és un caçador?*

F: *Pim pam*.

S: *Que té un arma que pot matar*.

M: *Que porta un arma que pot matar. I a quí pot matar?*

J: *Els dolents*.

M: *Els dolents? Estàs segur? A qui vol matar el caçador?*

F: *Els animals*.

J: *Els animals dolents*.

M: *Als animals dolents?*

L: *També, animals bons*.

J: *A la tele he vist animals dolents, el tigre, el león, el cocodril…Aquests es poden matar*.

M: *Hi ha animals que es poden matar?*

L: *No*.

M: *No s'ha de matar els animals. Els animals no són dolents. Si li fas alguna cosa al tigre et pot atacar, però no és dolent. Cal deixar-lo que visqui*.

J: *A la tele un cocodril se comía un animal*.

M: *Clar, perquè els animals també han de menjar. Això no vol dir que siguin dolents*.

M: *El caçador porta una escopeta i vol matar als animals del bosc, els ocells*…

S: *Abans ho fan amb fletxes*.

M: *Sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes*.

C: *La papallona no fa res, les abelles sí.*

J: *El caçador porta escopeta, i després surt de casa, y después va al bosque, i després caza*.

M: *Sí, el caçador porta una escopeta i va al bosc a caçar animals*.

**Reproduït de Vila y al. (2008).**

Aquesta observació incideix en nombrosos aspectes de la negociació dels significats implicats en l'activitat d'ensenyament i aprenentatge. Primer, la mestra accepta totes les produccions de l'alumnat. Des del *pima pam* de Fatoumata fins a les expressions en castellà de Jorge. Segon, la parla de la mestra "s'enganxa" al parlar del seu alumnat i el modifica o l'expandeix segons el context del discurs. L'expressió *que tiene un arma para matar* de Saúl es converteix en *que porta un arma que por matar* en la parla de la mestra o l' *antes lo hacen con flechas*, també de Saúl, es converteix en *sí, abans els caçadors caçaven amb fletxes*. Tercer, el discurs de la mestra reformula el tema compartit. Així, davant la insistència de Jorge en considerar que hi ha animals que es poden matar perquè són dolents, la mestra explica que han de viure, però que això no significa que siguin dolents. En fi, després d'una breu negociació, la mestra, mitjançant diferents estratègies, aconsegueix consensuar el significat de la paraula caçador: *el caçador porta una*

*escopeta i va al bosc a caçar animals*. A més, ha fet servir el seu discurs per "corregir" i estendre la parla infantil.

L'observació següent mostra l'ús que fa la mestra de la parla de l'alumnat per negociar el significat del lèxic.

La mestra treballa amb un nen de parla amaziga (B) i una nena (A) de parla sarakhule. Miren una làmina on hi ha un gos, Ran, que porta un os.

M: *Bilal, saps que és un os?*

B: *un animal gran amb uns ulls petits*.

M: *Mireu què diu Bilal. Té raó. Diu que un os és aquest animal* (senyala el dibuix d'un òs que hi ha a la paret). *Però, aquí no hi ha cap animal*(es refereix a la làmina). *Es diu igual, però és una altra cosa.*

A: *Ho tenim dintre i és dur. És de l'esquelet*.

M: *Bilal, mira què diu Aminata. És una cosa dura que tenim dintre. Eh, que tu menges pollastre?*

B: *Sí*.

M: *I menges la cuixa?*

B: *Sí.*

M: *Però, no la menges tota. Al final hi ha una cosa dura que deixes. Això és un os*.

B: *Aaaaah !*

M: *Mira el dibuix* (assenyala el dibuix d'un os que hi ha a la paret). *Veus que és igual que el que té en Ran*?

B: *Sí*.

M: *Això és un os. Als gossos els encanta*.

A: *Jo he vist un gos amb un os*.

B: *Jo també*.

M: *Entens, Bilal, què és un os?*

B: *Sí*.

La mestra s'apoia en la producció d'Aminata, *lo tenemos dentro y es duro,* per negociar amb Bilal el significat d' *os* i la seva confusió amb *òs .*

Els exemples que hem mostrat, així com algunes de les reflexions psicoeducatives anteriors, mostren el camí de la relació entre educació bilingüe i pràctica educativa.

## 1. La modificació de l'organització escolar

La nostra organització escolar està basada en el polinomi "una aula+un professor+un grup d'alumnes" (Miralles, 2005). Així, resulta molt fàcil trobar una bona predisposició en el professorat per al desdoblament de grups. En canvi, resulta més difícil posar aquests mateixos professors junts dins de la mateixa aula amb un mateix grup. La tradició escolar estableix una relació entre un professor, una aula i un grup difícil de trencar. De fet, la tradició és tan forta que l'administració assigna les plantilles als centres escolars d'acord amb aquest polinomi i una gran majoria de les direccions escolars (i dels sindicats) consumeixen la major part del temps en servir el polinomi.

No obstant, no hi ha cap base racional per mantenir-lo. Al contrari, el seu manteniment dificulta enormement el tractament de la diversitat lingüística en relació al coneixement de la llengua escolar. D'aquí, les queixes i les lamentacions de bona part del professorat amb alumnat d'incorporació tardana: Que els ensenyin llengua i després ja vindran a classe! Però, quan? Després de cinc, sis, set anys, quan ja puguin romandre quiets als seus pupitres, atendre (i entendre) les explicacions del professorat, fer sols els exercicis i, de tant en tant, rebre alguna ajuda individual, del professorat o de la resta de l'alumnat. Mal assumpte. Però les dades mostren un camí diferent. L'informe de 2008 de l'OCDE afirma que les ràtios espanyoles alumnat/professorat en educació infantil, primària, primer cicle d'ESO i segon cicle d'ESO són, respectivament, 14, 14,2, 12,5 i 7,8 [1]. Evidentment, més baixes que la mitjana de l'OCDE en totes les etapes educatives i bastant més baixes, en diverses o en totes les etapes educatives, que les de països com Finlàndia, Suècia, Alemanya, França, Regne Unit o Països Baixos. És a dir, en el

nostre sistema educatiu hi ha prou recursos humans per abordar l'organització escolar de manera diferent al polinomi tradicional que faci possible una pràctica educativa molt més individualitzada que l'actual. Vila i altres (2008) mostren que, a l'educació primària, dos grups es poden convertir en tres si s'utilitzen adequadament les persones especialistes (llengua estrangera, educació musical i educació física). Altres experiències mostren que el treball conjunt a l'aula de dues persones (per exemple, la persona tutora i una persona de suport lingüístic) ajuda també a individualitzar la pràctica educativa del professorat i a generar ajuts entre el propi alumnat.

## 2. L'ús de la llengua oral

Coll, Colomina, Onrubia i Rochera (1992) afirmen que "l'aprenentatge escolar es podria interpretar com un procés de *construcció progressiva de sistemes de significats compartits* a propòsit de les tasques, situacions o continguts entorn dels quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants" (1992: 196). I, hi afegeixen que aquest procés s'assembla a la negociació de significats que fan els locutors i interlocutors en les situacions comunicatives. De fet, aquest punt de vista és subjacent a la proposta de l'educació bilingüe arran de l'homogeneïtat lingüística de les aules.

La defensa que l'educació bilingüe fa de l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat recolza en la creença que diferents coneixements lingüístics a l'aula dificultarien la negociació dels significats implicats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Això no obstant, com hem vist, no tindria perquè ser així. I, a fi que no ho sigui, s'ha de posar la llengua oral en el lloc de comandament de l'activitat didàctica. Des de la llengua oral es poden compartir i reconèixer intencions, acordar temes compartits i progressar conjuntament, des del diàleg, a través de l'estructura tema-comentari, formular i reformular l'activitat lingüística conjunta, etc. Evidentment, això no significa relegar altres formes de l'activitat lingüística o de l'activitat individual de l'alumnat amb l'objecte de coneixement. Però, a les aules bilingües, per tal que aquests procediments siguin útils, és obligatori que prèviament el professorat i l'alumnat negocïin, des de la llengua oral, què s'ha de fer i què i com serà avaluat. No n'hi ha prou amb donar instruccions, cal assegurar-se que han estat compreses.

## 3. El tractament educatiu de la llengua de l'alumnat

Probablement, aquest és un dels reptes més importants de la nova situació lingüística de les aules. Quan el professorat és bilingüe, aquest tractament educatiu

està garantit si, com s'ha explicat anteriorment, l'activitat didàctica se centra en l'àmbit de la comprensió de la segona llengua. Però, quan el professorat no és bilingüe, les coses es compliquen enormement. No obstant, tal i com ja he afirmat, un dels pressupòsits que expliquen l'èxit de l'educació bilingüe és el tipus de tractament de la llengua familiar de l'alumnat. Per això, als darrers anys, s'han desenvolupat nombroses propostes per tal de facilitar-ho quan el professorat desconeix la llengua de l'alumnat.

A Ontario, per exemple, s'ha desenvolupat el *Dual-Language* que consisteix a implicar a les famílies en l'alfabetització de les seves filles i fills en la seva llengua familiar. S'utilitza el llibre viatger com a instrument per explicar un conte que va de casa a l'escola i de l'escola a casa. El llibre s'escriu en totes dues llengües, l'escolar i la familiar, de manera que, per exemple, les pàgines parelles es treballin a l'escola i les senars a la família. Els avantatges no fan referència només a l'alfabetització simultània sinó també a una notable millora de les relacions família-escola.

A Europa, el projecte *Evlang* (Éveil aux langues) (Candelier, 2003) o les propostes de Perregaux des de Ginebra (Perregaux, 2001) incideixen en la mateixa qüestió. En una i altres s'utilitza la diversitat lingüística i cultural de les aules per desenvolupar habilitats metalingüístiques i cognitives que ajudin l'alumnat a progressar lingüísticament.

Però hi ha també altres formes de reconèixer la llengua familiar de l'alumnat i de fer-la present en l'activitat escolar. L'observació que ve a continuació en seria un exemple.

M: *Què és un llençol?*

Diuen coses molt estranyes.

Saúl: *Per tapar-se a la nit*.

M: *I a on es posen?*

S: *Al llit*.

Fatoumata: *És un pijama*.

S: *Són per la nit que ens tapen*.

Abdelkarin : *És una manta*.

M: *No, no, no és una manta. És el que cobreix el matalàs. La manta la posem a sobre del llençol*.

Youssef: (s'adreça a l'Abdelilah i la Firdaws) *És kash*.

Firdaws no ho entén.

Youssef (insisteix): *Kash , Kash*.

M: *És diu Kash en marroquí?*

Y: *Sí*.

Firdaws : *Sabana*.

M: *Sábana és en castellà. Eh Kevin?*

Kevin: *Sí, és sábana*.

Firdaws : *I també en bereber es diu sabana*.

Abdelkarin y Dina (tots dos son parlants d'amazic): *Sí, Sí*.

M: *Es diu sabana en bereber! Mira quasi igual que en castellà. Llençol en bereber és sabana*.

M: *Mati, i en mandinga? Com es diu llençol en mandinga?*

Mati: *Murla*.

M: *Murla en mandinga, sabana en bereber, kash en àrab, sábana en castellà. Tot això és llençol*.

N: *Fatu, i en fula?*

M: *Això, a veure Fatoumata, com es diu llençol en fula?*

F: (molt contenta): *Sukdare*.

**Reproduït de Vila y Siqués (2009).**

L'observació mostra una sensibilitat especial de la mestra envers les llengües del seu alumnat i, a més, li serveix per negociar el significat de la paraula *sábana* que, en començar la conversa, era desconeguda per al seu alumnat.

Finalment, la decoració de l'escola i la possibilitat que l'alumnat utilitzi la seva llengua en activitats d'ensenyament i aprenentatge són també formes de reconèixer la llengua familiar de l'alumnat.

### 4. L'aprenentatge cooperatiu

La gran diversitat de l'alumnat respecte del coneixement de la llengua de l'escola "obliga" a que la pràctica no recolzi exclusivament en els ajuts que el professorat doni a l'alumnat, sinó que el propi alumnat ha de ser una font d'ajudes i suports mutus per al progrés lingüístic i acadèmic. Per això, a més de l'organització de petits grups que treballen amb el professorat amb el propòsit d'individualitzar més les ajudes lingüístiques, fa falta també el treball cooperatiu perquè les ajudes lingüístiques es diversifiquin i augmentin.

El treball cooperatiu adopta múltiples formes que van des del treball per parelles fins a la realització de projectes col·lectius (Pujolàs, 2003). És important que els grups siguin heterogenis i que, prèviament, s'hagin treballat les habilitats necessàries per al treball cooperatiu. Aquesta qüestió és fonamental ja que la tradició escolar implicada en el polinomi que s'ha descrit anteriorment especifica una manera de fer a l'aula: el professorat explica, l'alumnat escolta (alguna vegada, hi ha algú que pregunta) i, posteriorment, realitza individualment algun treball. A més, aquesta pràctica educativa s'apoia quasi sempre en el llibre de text. Per això, el treball cooperatiu demana un nou acord metodològic a les escoles i instituts que impregni l'activitat didàctica.

## Conclusions

El món canviant en el que ens trobem necessita persones amb actituds positives envers la multiculturalitat i el multilingüisme. A pesar dels intents que hi ha hagut al llarg dels segles XIX i XX per construir societats homogènies identitàriament i lingüísticament, avui es pot constatar que la nostra societat és cada cop més diversa tant del punt de vista identitari com lingüístic. Al darrer terç del segle

passat, moltes persones d'àmbits diferents –antropologia, lingüística, pedagogia, filosofia, psicologia, etc.- van prendre consciència d'aquesta realitat i van negar que l'homogeneïtat fos un valor en si mateix (com tampoc no ho és necessàriament la diversitat) i van proposar l'ús de diferents instruments socials per construir societats cohesionades sense que se'n derivés necessàriament un grau més elevat d'homogeneïtat. L'educació bilingüe va ser una d'aquestes eines que es van proposar per garantir els drets lingüístics individuals en aquelles societats on hi convivien persones amb llengües diferents. El seu èxit fou notable i actualment nombrosos governs organitzen els seus sistemes educatius des d'aquests pressupòsits psicoeducatius.

No obstant això, l'augment de la diversitat en societats com la nostra han obligat a reformular algunes de les idees subjacents a l'educació bilingüe. De l'èmfasi en els models s'ha passat a l'èmfasi en la pràctica educativa subjacents als diversos models. És a dir, s'ha recuperat amb força la importància de negociar amb tot l'alumnat allò que es fa i allò que es diu a l'aula independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola. A més, aquesta perspectiva s'ha estès a nombroses aules, fins fa ben poc monolingües, que de la nit al dia han modificat la composició lingüística del seu alumnat.

És cert que nombrosos professionals de l'educació manifesten reserves quan es planteja de "separar" el desenvolupament cognitiu i acadèmic del desenvolupament lingüístic. O, en d'altres paraules, els costa acceptar que és possible aprendre (i, doncs, ensenyar) amb un domini limitat del llenguatge. No obstant, aquesta és la idea principal subjacent a l'educació bilingüe: el llenguatge s'adquireix quan es s'hi fan coses. Cap familiar deixa de fer coses amb el seu nadó perquè no l'entén. Més aviat al contrari, gràcies a les coses que fan, els nadons, en molt poc temps, incorporen procediments comunicatius molt elementals que, poc a poc, aniran essent substituïts per procediments més complexos i arbitraris. El desenvolupament lingüístic –l'adquisició del llenguatge- és el resultat de fer coses amb els altres, com l'altre, amb qui ja domina el llenguatge que, en l'àmbit de l'activitat conjunta, ensenya com utilitzar-lo (Bruner, 1983).

Per això, vista la diversitat lingüística creixent a les aules d'escoles i instituts, la modificació de l'organització escolar i la incorporació de metodologies que promoguin l'activitat conjunta entre l'alumnat i el professorat per resoldre problemes complexos és, a dia d'avui, l'aportació més important de l'educació bilingüe al conjunt del sistema educatiu.

## Bibliografia

Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB*. Documento no publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton. Trad. cast. *El habla del niño*. Madrid: Paidós, 1985.

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

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

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, *41*, 131-142.

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

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, *21*, 617-641.

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

Cummins, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, *1*, 132-149.

Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley: Mass.: Newbury House.

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

Huguet, A. y Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D.

Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*(pp. 53-74). Barcelona: Horsori.

Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, *26*(3), 8 -11.

Lambert, W.E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. En P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 71-85). New York: Academic Press.

Lambert, W.E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, *268*, 167-177.

Maruny, L. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.

Miralles, M. (2005). *La convivència als centres públics de secundària. Autoritat i responsabilitat del professorat*. Llicència d'estudis. Consultat el 20 de febrer de 2009: xtec.cat

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, *1*(1), 9-28.

Perregaux, Ch. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)? A Ch. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza, y P. Dasen, (Eds.), (2001). *Intégrations et Migrations*(pp. 317-335). Paris: L'Harmattan.

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

Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, *16*, 1-62.

Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis y L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects*(pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.

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

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

Vila, I. y Serra, J.M. (1997). Aspectos psicolingüísticos de la educación bilingüe. En X.A. González Riaño (Ed.), *Al rodiu del currículum. Actes del IV Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación*(pp. 171-184). Ovieu : Academia de la Llingua Asturiana.

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

Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua , escola i immigració : Un debat obert*. Barcelona: Graó.

Vila, I., Siqués, C, y Roig, T. (2008). La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. En ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts , fins quan ? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al curriculum ordinari*(pp. 247-257). Girona: Documenta Universitaria.

---

## Notes

[1] Les retallades han augmentat les ràtios, però encara segueixen essent baixes.