

Document elaborat per la
comissió **Nova immersió i canvis
metodològics**, formada per:

Ignasi Vila (coordinador)
Núria Aragonès
Juli Palou
Carina Siqués
M. Teresa Verdaguer
Montserrat Vilà

Conclusions de la comissió *Nova immersió i canvis metodològics*

Els programes de
canvi de llengua
de la llar a
l'escola: aspectes
metodològics
i organitzatius

ÍNDEX

| | |
|---|----|
| 1. Introducció | 59 |
| 2. Deu anys de canvis al sistema educatiu de Catalunya | 60 |
| 2.1. L'evolució demogràfica | 60 |
| 2.2. L'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera..... | 61 |
| 2.3. Les actituds lingüístiques..... | 61 |
| 2.4. L'evolució del coneixement del català..... | 62 |
| 3. De la immersió lingüística al tractament de la diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola | 64 |
| 3.1. Llengua familiar i llengua d'escolarització..... | 64 |
| 3.2. La immersió lingüística | 65 |
| 3.3. L'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat | 66 |
| 4. Pràctica educativa i diversitat lingüística | 68 |
| 4.1. La negociació dels significats implicats en les activitats escolars..... | 68 |
| 4.2. La llengua oral | 70 |
| 4.3. El treball cooperatiu..... | 73 |
| 4.4. L'avaluació | 74 |
| 4.5. La coordinació i el treball conjunt del professorat | 76 |
| 5. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola i el tractament de la llengua familiar de l'alumnat | 77 |
| 5.1. El reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat | 78 |
| 5.2. La incorporació de la llengua familiar a la pràctica educativa..... | 78 |
| 5.3. La interllengua de l'alumnat..... | 79 |
| 6. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola i l'organització escolar | 80 |
| 6.1. L'organització escolar..... | 80 |
| 6.2. La incorporació tardana i les aules d'acollida..... | 82 |
| 7. Família, escola i comunitat | 83 |
| 8. Recomanacions | 85 |
| 9. Bibliografia | 86 |

1. INTRODUCCIÓ

Durant l'última dècada, el sistema educatiu a Catalunya ha sofert una profunda transformació respecte a les característiques del seu alumnat. Així, ha crescut espectacularment l'heterogeneïtat identitària, lingüística i ètnica, cosa que ha significat que el nostre sistema educatiu, en un període relativament curt, hagi hagut d'afrontar qüestions fins ara desconegudes. Per exemple, en aquests moments a Catalunya, a més del català i del castellà, es parlen al voltant de dues-centes altres llengües i, per tant, no és gens estrany trobar escoles on són presents entre deu i quinze llengües o aules on hi ha alumnat amb quatre, cinc o més llengües diferents. Igualment, un altre fenomen important es relaciona amb el fet que cada vegada hi ha més alumnes que són plurilingües, i que parlen llengües diferents de la llengua de l'escola.

Aquesta situació modifica de manera important algunes de les pressuposicions sobre les quals es fonamenta el nostre sistema educatiu. Al llarg dels anys vuitanta, el sistema educatiu de Catalunya es va configurar com un sistema bilingüe en què els programes d'immersió lingüística constituïen, i encara constitueixen, la principal forma perquè l'alumnat de llengua familiar no-catalana aprengüés una nova llengua, el català, sense que, en el seu procés d'aprenentatge, es veiés restringit ni el desenvolupament de la seva llengua ni el seu rendiment acadèmic (Vila, 1995). L'èxit de la immersió lingüística ha estat notable i així ho avalen nombrosos estudis realitzats (Arnau i al., 1994; Bel i al., 1991, 1993, 1994; Boixaderas i al., 1992; Guasch, 1999; Guasch i al., 1999; Ribes, 1993; Vila, 1995) i, per això, ha estat utilitzada com un dels arguments per justificar la política lingüística que se segueix en l'escolarització de la infància estrangera. D'aquesta manera es defensa que allò que ha tingut èxit amb l'alumnat de llengua castellana pot tenir-ne també amb l'alumnat que té com a pròpia una llengua o més diferent de la llengua de l'escola.

No obstant això, els resultats dels últims anys no afavoreixen aquesta creença i els treballs recents sobre el coneixement de la llengua de l'escola mostren que aquest ha disminuït (Areny i Vial, 2005; Canal i Vial, 2005). A més a més, estudis recents evidencien que les actituds lingüístiques d'una part de l'alumnat de l'educació secundària obligatòria s'han modificat en perjudici de la llengua catalana (Huguet i al., 2005). Finalment, l'estudi de les competències bàsiques en llengua catalana i llengua castellana realitzat l'any 2000 pel Departament d'Ensenyament en finalitzar el cicle mitjà d'educació primària (Departament d'Ensenyament, 2001) i el realitzat el curs 2003-2004 a la finalització de l'educació secundària obligatòria mostren deficiències importants en les dues llengües.

Les raons d'aquesta nova situació són diverses. Unes fan referència al propi disseny de l'educació bilingüe i la seva pràctica educativa associada; i altres, a una notable confusió sobre el desenvolupament bilingüe de l'alumnat. En aquestes conclusions volem abordar ambdues qüestions i, a la vegada, fer un conjunt de propostes per redreçar la situació creada els últims anys respecte a les possibilitats de l'escola de promoure el coneixement de llengua catalana. La primera part està destinada a mostrar els canvis que s'han produït al sistema educatiu de Catalunya i la segona a reflexionar i proposar mesures sobre la seva organització, posant un èmfasi especial a mostrar la relació entre pràctica educativa i desenvolupament de les competències comunicatives i discursives en la llengua de l'escola. Aquesta segona part consta de diferents apartats on es discuteixen les característiques de la immersió lingüística i la seva pràctica educativa associada, les relacions entre la competència comunicativa de les persones bilingües i la seva implicació en el disseny de l'educació bilingüe i, finalment, un conjunt de propostes per adequar el sistema educatiu a la nova realitat a fi que pugui assolir els seus objectius lingüístics.

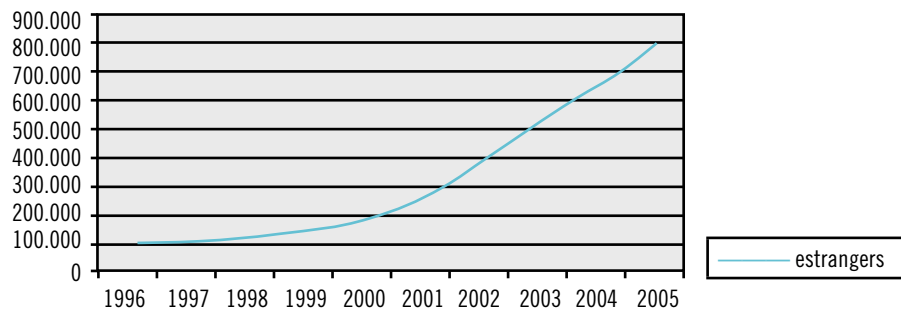
2. DEU ANYS DE CANVIS AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA

2.1. L'evolució demogràfica

Les dades de l'Institut Nacional d'Estadística de l'Estat espanyol afirmen que a data 1 de juliol de 2005 la població estrangera era un 9,16% del conjunt de la població.

El gràfic I mostra aquesta evolució a Catalunya en els darrers anys.

GRÀFIC I. Evolució de les persones estrangeres a Catalunya en el període 1996-2005



Font: INE (2005)

El 31 de març de 2005 la població estrangera censada a Catalunya estava formada per 795.767 persones sobre una població total de 6.984.196 habitants. És a dir, un 11,4% del conjunt de la població.

Ara bé, hi ha una dada molt important. Durant l'any 2004 el creixement de la població a Catalunya va ser de 171.000 persones, 153.000 de les quals eren estrangeres, és a dir, un 90%. Aquesta tendència sembla que, ara per ara, no s'atura.

Pràcticament tot el planeta està representat en aquesta població, si bé la magribina és la més important (21%), seguida de la d'Equador (11,1%) i la de Colòmbia (5,2%).

La taula 1 mostra les característiques de la població estrangera a la ciutat de Barcelona, segons edat i sexe, l'1 de gener de 2005.

TAULA 1. Característiques, segons edat i sexe, de la població estrangera a la ciutat de Barcelona l'1 de gener de 2005

| | Població estrangera | 0-14 anys (%) | 15-24 anys (%) | 25-39 anys (%) | 40-64 anys (%) | 65 i més anys (%) |
|--------------|---------------------|---------------|----------------|----------------|----------------|-------------------|
| Homes | 121.192 | 11,5 | 13,7 | 52,3 | 20,7 | 1,9 |
| Dones | 109.750 | 11,9 | 15,2 | 48,0 | 21,8 | 3,2 |
| Total | 230.942 | 11,7 | 14,4 | 50,2 | 21,2 | 2,5 |

Font: Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona (2005)

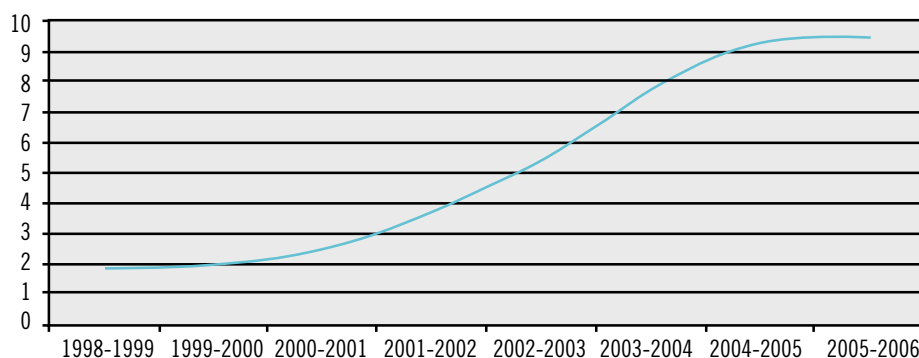
La taula mostra que una bona part de la població estrangera són dones i joves. Això significa que en els propers anys una part important dels naixements a Catalunya seran de mare estrangera. De fet, l'any 2004 a Catalunya, el 21,3%

dels naixements ja eren de mare estrangera o pare estranger i la tendència és creixent.¹

2.2. L'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera

El gràfic II mostra l'evolució de l'alumnat estranger a les aules de Catalunya des del curs 1998-1999 fins al curs 2005-2006.

GRÀFIC II. Evolució del percentatge d'alumnat estranger des del curs 1998-1999 fins al curs 2005-2006 respecte al conjunt de l'alumnat de Catalunya



Font: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2005)

Les dades del curs 2005-2006 són provisionals i, a més a més, no s'hi compten les criatures estrangeres nascudes a Catalunya, dada que, com hem vist, creix any rere any. Així, doncs, podem considerar que l'alumnat estranger real a les aules de Catalunya està a l'entorn del 10% i que a l'educació infantil i a l'educació primària aquest percentatge s'incrementa.

2.3. Les actituds lingüístiques

Una de les raons de l'èxit de la immersió lingüística al llarg de la dècada dels anys vuitanta i començament dels noranta va ser l'existència d'actituds lingüístiques molt positives envers la llengua catalana per part de les famílies que havien arribat a Catalunya. Actualment aquesta realitat s'ha modificat en part. Així, ara cal diferenciar entre les actituds de les famílies novingudes que continuen mantenint actituds positives i les actituds de l'alumnat adolescent novingut que no sempre manté actituds positives envers la llengua catalana. Huguet i al. (2005) estudien les actituds lingüístiques envers el català i el castellà de l'alumnat novingut escolaritzat a l'educació secundària obligatòria a les comarques de Lleida i a la comarca d'Osona. Els seus resultats mostren que el país d'origen de l'alumnat es relaciona amb les seves actituds lingüístiques.

1. A l'Estat espanyol, l'any 2003 els naixements de mare estrangera van ser el 12,1% del total, i el 13,7% l'any 2004.

TAULA 2. Actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a l'ESO de les comarques de Lleida i de la comarca d'Osona segons el país d'origen

| | N | Mitjana respecte al català | Mitjana respecte al castellà |
|---------------------|------------|----------------------------|------------------------------|
| Àfrica-Magrib-àrab | 51 | 6,98 | 5,53 |
| Àfrica-Magrib | 73 | 6,69 | 5,07 |
| Àfrica subsahariana | 7 | 8,57 | 6,29 |
| Àsia | 3 | 9,33 | 5,33 |
| Europa de l'Est | 36 | 5,94 | 4,86 |
| Amèrica llatina | 49 | 3,84 | 7,88 |
| Unió Europea | 6 | 4,00 | 6,33 |
| Total | 225 | 6,04 | 5,83 |

Font: Huguet i al. (2005)

La dada més significativa és que l'alumnat hispà mostra actituds negatives envers la llengua catalana, a diferència de l'alumnat africà i de l'Europa de l'Est, que mostra actituds més positives envers el català que no pas envers el castellà. L'alumnat asiàtic i de la Unió Europea és poc representatiu. Les diferències entre el grup de llatinoamericans i el grup d'africans i d'Europa de l'Est són significatives tant pel que fa al català com al castellà.

Aquestes dades són preocupants, ja que durant el curs 2003-2004 a l'educació infantil i a l'ensenyament obligatori, l'alumnat de l'Amèrica Central i del Sud representava el 47% del total d'alumnat estranger i, donada l'evolució demogràfica, és probable que ja hagi augmentat.

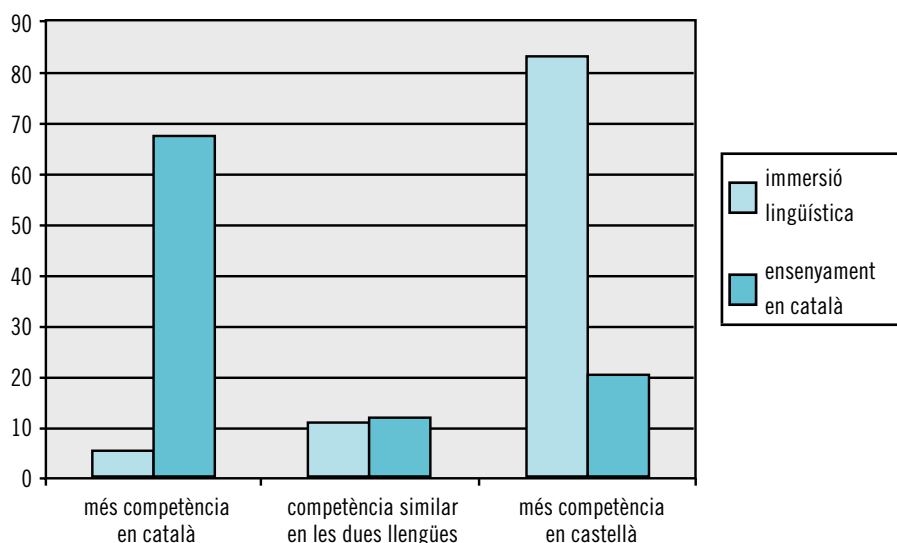
2.4. L'evolució del coneixement del català

Canal i Vial (2005) avaluen el coneixement de català i castellà a 132 escoles de Catalunya² entre 1998 i 2000 en finalitzar el cicle mitjà d'educació primària (deu anys). Els resultats mostren que, a diferència del coneixement del castellà, tant el coneixement del català escrit com el del català oral ha disminuït respecte als resultats obtinguts durant el curs 1993-1994. A més a més, els autors afirmen que, segons les proves aplicades, el coneixement de català oral ha disminuït molt. Aquests resultats són confirmats per Areny i Vial (2005) en un estudi fet al final del primer cicle d'educació primària en 44 escoles, amb un percentatge d'alumnat estranger d'entre el 4% i el 50%.

Els gràfics III i IV mostren el predomini de coneixement de la llengua catalana o de la llengua castellana de l'alumnat de la mostra de Canal i Vial (2005) en les escoles d'immersió lingüística i les escoles d'ensenyament en català. El gràfic III fa referència al coneixement de llengua escrita i el IV al de llengua oral.

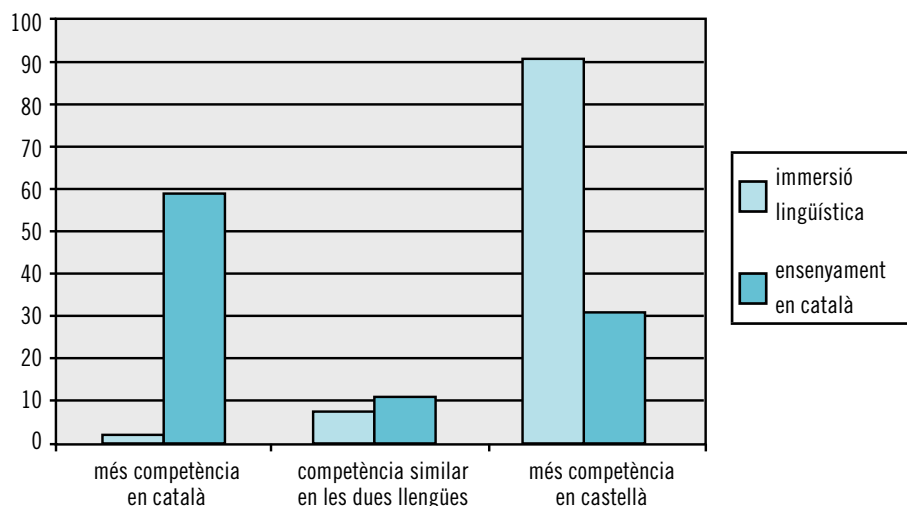
2. 69 escoles que feien l'ensenyament en català —més d'un 30% d'alumnat de llengua familiar catalana—, 56 escoles que aplicaven un programa d'immersió lingüística —menys d'un 30% d'alumnat de llengua familiar catalana— i 7 escoles que repartien el català i el castellà com a llengües vehiculars.

GRÀFIC III. Percentatge d'alumnat de deu anys a Catalunya i competència lingüística escrita en català i castellà segons el tipus d'escola



Font: Canal i Vial (2005)

GRÀFIC IV. Percentatge d'alumnat de deu anys a Catalunya i competència lingüística oral en català i castellà segons el tipus d'escola



Font: Canal i Vial (2005)

Ambdós gràfics mostren que un dels problemes importants del nostre sistema educatiu és que no és prou potent per generar competència lingüística en la llengua de l'escola.

Aquesta afirmació es confirma quan s'analitzen les competències lingüístiques bàsiques a l'ensenyament secundari obligatori (ESO). L'estudi realitzat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2003-2004 mostra que en les zones de Catalunya on es parla habitualment el castellà,

únicament arriben a la competència bàsica L12,³ pel que fa al discurs, el 50% de l'alumnat i, pel que fa a la correcció, el percentatge augmenta fins al 75%. En els contextos on teòricament predomina socialment el català, els resultats pel que fa al discurs deixen el percentatge en un 65% i, respecte a la correcció, aquesta augmenta fins a un 95%.

Els resultats en la competència L14⁴ encara són més dolents. En algunes zones, pel que fa al discurs, únicament la supera un 30% de l'alumnat i, respecte a la correcció, els resultats més baixos mostren que únicament un 48% de l'alumnat construeix aquesta competència.

A tall de resum, els trets que configuren la nova situació són els següents:

1. Un notable augment de l'heterogeneïtat lingüística a les aules del nostre sistema educatiu. Històricament les llengües amb presència eren dues: català i castellà. Actualment el nombre de llengües presents ha augmentat notablement i, a més, alguna d'aquestes llengües (soninké, tagal, àrab, amazic, mandarí...) té un elevat nombre de parlants.
2. Aquesta tendència (augment de l'heterogeneïtat lingüística) és creixent. És a dir, ara per ara, no hi ha cap indicador que mostri que es pugui aturar. Al contrari, els indicadors demogràfics i els comportaments lingüístics de les persones estrangeres en el seu context familiar mostren que la diversitat lingüística en origen de l'alumnat serà cada vegada més gran.
3. Les actituds lingüístiques envers el català i el castellà s'han modificat a la societat catalana. Concretament, una part important de la immigració hispana manté una resistència important envers el català, si bé la resta de les persones immigrades, especialment les africanes, mantenen actituds envers la llengua catalana tant o més positives que les que han mantingut les persones catalanes de llengua familiar castellana al llarg dels últims vint-i-cinc anys.
4. El coneixement de català a l'escola ha sofert una davallada en els últims deu anys, contràriament al coneixement de castellà, que es manté invariable. Les dades mostren que l'actual sistema educatiu té dificultats importants per promoure el coneixement de la llengua de l'escola.

3. DE LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA AL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT RESPECTE AL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA

3.1. Llengua familiar i llengua d'escolarització

Vila i Galindo (2005) mostren que des de mitjan anys setanta fins al 1992 hi ha hagut un increment del nombre d'infants nascuts a Catalunya que tenen el català com a llengua inicial. Igualment, Torres (2005) confirma aquesta tendència a partir de l'estadística d'usos lingüístics de Catalunya (Torres, 2003), la qual cosa fa pensar, a manca de dades demolingüístiques, que existeix una evolució moderadament positiva per al català com a llengua inicial. No obstant això, el notable augment en els últims anys de nens i nenes d'incorporació tardana al sistema educatiu amb llengua familiar diferent del català fa pensar també que el

3. Expressar-se oralment adequant-se a la situació comunicativa i al receptor amb ordre, claredat i fluïdesa, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics.

4. Produir un text escrit adequat a la necessitat comunicativa i al receptor amb ordre, claredat i detall suficient, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa a lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques.

nostre sistema educatiu és un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola per a la majoria de la infància i l'adolescència de Catalunya.

De fet, als anys vuitanta va començar aquesta tendència de la mà de la immersió lingüística, que era un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola adreçat a la infància castellana que no podia aprendre el català en el seu medi social i familiar.

La immersió lingüística es va estendre ràpidament tant per la voluntat política del Govern de la Generalitat de Catalunya com per les actituds positives de la ciutadania cap al programa. Els resultats van ser bons i es va demostrar que no limitava el coneixement de llengua castellana i que permetia arribar a uns bons nivells de competència lingüística en català escrit i oral. Els factors que ho feien possible eren diversos i es poden consultar a Vila (1995).

3.2. La immersió lingüística

La immersió lingüística va ser un important moviment de renovació i innovació educativa —especialment a l'educació infantil— que va permetre el coneixement del català a milers i milers de criatures que no el podien aprendre en el seu medi social i familiar. No obstant aquest fet, hi ha característiques de la immersió lingüística que actualment són problemàtiques. En concret, al nostre entendre, n'hi ha dues que actualment tenen molt poca validesa. D'una banda, la immersió lingüística era una resposta a la diversitat lingüística en origen de l'alumnat de Catalunya, la qual cosa implicava un conjunt de condicions per a la seva aplicació (voluntarietat de les famílies, professorat bilingüe...). De l'altra, la naturalesa d'aquesta resposta «obligava» a una situació escolar caracteritzada per l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat. És a dir, tant els decrets i les seves normes d'aplicació, així com la realitat sociolingüística de molts territoris catalans, comportaven que l'alumnat d'immersió fos homogeni lingüísticament respecte a la llengua de l'escola: la immensa majoria de l'alumnat d'immersió lingüística desconeixia la llengua de l'escola en el moment de la seva escolarització.

Certament, la resposta que es va adoptar a Catalunya als anys vuitanta per promoure el coneixement del català a tota la població escolar va ser adequada, però vint-i-cinc anys després hem de constatar que els problemes actuals són, en part, altres. Així, avui no és possible donar la mateixa resposta organitzativa. El nombre de llengües familiars de l'alumnat és tan gran que qualsevol resposta organitzativa basada en el tractament de la diversitat lingüística en origen està condemnada al fracàs. De fet, ni els programes de manteniment de la llengua familiar ni els programes d'immersió lingüística, tal com han estat pensats i dissenyats a l'àmbit de l'educació bilingüe per aprendre una nova llengua, es poden aplicar.

Pel que fa als programes de manteniment de la llengua familiar, es plantegen problemes de tipus diferent. En primer lloc, educativament i política té molts problemes separar l'alumnat per la seva condició lingüística familiar. En segon lloc, donada la gran diversitat lingüística en origen, és completament impossible reclutar professorat bilingüe en català i en la llengua familiar de l'alumnat. En tercer lloc, no sembla que existeixin reivindicacions de les diferents comunitats lingüístiques relatives a l'ensenyament en la pròpia llengua, si exceptuem una part de les famílies llatinoamericanes.

I pel que fa a la immersió lingüística, podem aportar arguments parcialment semblants. En primer lloc, no és possible legislar un dret universal de les famílies a Catalunya a triar la llengua d'escolarització de les seves criatures i, en segon lloc, és impossible que el professorat de Catalunya sigui bilingüe respecte a totes les llengües possibles de l'alumnat de Catalunya.

És a dir, en el futur, una gran part de la infància i l'adolescència de Catalunya estarà escolaritzada en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola amb característiques diferents de les dels programes d'aquest tipus que han existit fins ara. I, a més a més, no hi ha cap possibilitat de desenvolupar altres programes diferents per fer possible l'adquisició i el desenvolupament de la llengua catalana.

3.3. L'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat

L'existència d'una important homogeneïtat lingüística en origen de l'alumnat a les aules no significa que, a la vegada, sigui homogeni el seu coneixement de la llengua de l'escola. Certament, no és així. De fet, no són homogenis ni el coneixement de la llengua familiar ni el de la segona llengua i, per això, les professores i els professors fan grans esforços per oferir al seu alumnat ajudes educatives diverses que promoguin l'adquisició i el desenvolupament de la llengua de l'escola. Ara bé, ningú no dubta que la situació actual presenta algunes diferències notables respecte a la situació viscuda pel professorat fa molt poc temps.

El fet que a Catalunya una gran part de les aules estigués formada o bé per un alumnat que tenia com a llengua pròpia la llengua de l'escola, o bé per un alumnat que tenia com a llengua pròpia una llengua —el castellà— diferent de la llengua de l'escola, feia que la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola tingués uns certs límits, excepte en alguns casos, i que, atès que l'alumnat progressava conjuntament i diversa al llarg de la seva escolaritat, les ajudes concretes al tractament de la diversitat estiguessin més o menys acotades. Fins i tot, aquest progrés conjunt en molts casos continuava al llarg de l'educació secundària obligatòria.

Probablement, l'exemple més clar d'aquestes afirmacions remet al progrés de l'alumnat d'immersió lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola. La investigació ens diu que l'alumnat d'immersió lingüística tarda entre sis i nou anys a equiparar-se en coneixement acadèmic de llengua de l'escola a l'alumnat que la té com a pròpia. En altres paraules, l'existència de «públics lingüístics» separats a les aules eliminava una font important de diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola i, a més a més, feia possible que la pràctica educativa envers un i altre públic fos més adaptada i, consegüentment, més eficaç per promoure el coneixement lingüístic i acadèmic.

No obstant això, la nova situació dista molt de la que hem descrit. Primerament, l'evolució de l'alumnat de Catalunya implica una barreja lingüística a les aules molt més gran que la que existia al començament dels anys vuitanta. En segon lloc, en moltes aules, la situació lingüística de l'alumnat en relació amb la llengua de l'escola es modifica any rere any. La incorporació tardana i la mobilitat d'una part de la immigració comporten que en qualsevol moment al llarg de l'escolaritat poden arribar alumnes sense cap coneixement de la llengua de l'escola. En tercer lloc, aquesta situació configura unes aules en què el contacte de l'alumnat amb la llengua de l'escola pot ser molt diferent al llarg del temps. Per exemple, ja no és estrany —i ho serà menys en el futur— que en una aula de segon d'educació

primària hi hagi dotze alumnes que van començar a P-3, 4 a P-4, cinc a P-5, tres a primer i un a segon. Finalment aquestes característiques lingüístiques de l'alumnat afecten tota l'educació obligatòria i l'educació infantil. Certament, no ho fan de la mateixa manera, ni en tots els territoris de Catalunya, ni en totes les tipologies escolars,⁵ però no hi ha dubte que el seu abast és cada vegada més gran.

Aquesta realitat comporta un canvi important en la manera d'afrontar la diversitat lingüística a l'escola. Així, l'experiència a Catalunya combinava dos aspectes. D'una banda, l'organització escolar (programes de manteniment de la llengua familiar *versus* programes d'immersió lingüística) i, de l'altra, la pràctica educativa que abordava a l'aula el progrés de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. Però, tal com hem dit, el primer aspecte ja no és vàlid i, per tant, del que es tracta ara és de promocionar el segon, en el sentit de buscar pràctiques educatives a l'aula i organitzatives a l'escola que s'adaptin a la diversitat lingüística real de l'alumnat en relació amb el coneixement de la llengua de l'escola. En altres paraules, el gran repte 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.

A tall de resum

1. Avui, una gran part de les criatures de Catalunya s'escolaritza en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola. I, a més a més, l'heterogeneïtat lingüística en origen de l'alumnat ha crescut i s'ha convertit en un tret d'identitat de molts centres escolars.
2. La situació sociolingüística de l'alumnat i els objectius de l'escola inclusiva fan impossibles determinades condicions organitzatives dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola dissenyats a Catalunya a finals dels anys vuitanta i inicis dels noranta com, per exemple, la voluntat de les famílies o l'existència de professorat bilingüe, en què es fonamentaven aquests programes.
3. La impossibilitat d'organitzar programes de canvi de llengua de la llar a l'escola d'acord amb les condicions clàssiques proposades per l'educació bilingüe no implica el desenvolupament de programes de manteniment de la llengua familiar. Aquests programes són també inviables, perquè tampoc no és possible realitzar les seves condicions.
4. La inexistència de les condicions organitzatives clàssiques en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola en què s'escolaritza una gran part de la infància i l'adolescència a Catalunya, no significa la seva condemna al fracàs escolar.
5. Cal basar-se en els aspectes més forts de la pràctica educativa acumulada a Catalunya en els programes d'immersió lingüística i utilitzar-los per tractar la diversitat actual de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola.

5. El 86% de les criatures estrangeres estan escolaritzades a l'escola pública.

4. PRÀCTICA EDUCATIVA I DIVERSITAT LINGÜÍSTICA

Les característiques organitzatives de la immersió lingüística i el progrés del seu alumnat en la segona llengua comporten una pràctica educativa específica. D'una banda, l'existència de professorat bilingüe fa possible des del començament de l'escolarització que l'activitat comunicativa alumnat-professorat vertebrí les activitats d'ensenyament i aprenentatge. L'alumnat pot utilitzar la seva llengua i el professorat la llengua de l'escola sense que la comunicació quedi entrebancada. En conseqüència, es formalitzen unes relacions interpersonals en què, d'entrada, l'alumnat se sent reconegut en allò que aporta a l'escola i, en segon lloc, es possibiliten unes relacions afectives positives entre l'alumnat i el professorat. Ambdós aspectes investeixen de sentit la institució escolar i les seves activitats i, alhora, mantenen actituds positives del conjunt de l'alumnat envers la llengua de l'escola. És a dir, es fan possibles les condicions per adquirir una nova llengua des del context escolar. D'altra banda, l'adquisició i el desenvolupament de la nova llengua no té cap semblança a «o tot o res». Al contrari, és un procés lent, gradual i ple d'anades i tornades, igual que qualsevol altre procés d'adquisició del llenguatge. Per això, atès que l'activitat escolar a la immersió lingüística està presidida per una activitat comunicativa adaptada als diferents interlocutors presents, el discurs educatiu del professorat, la seva parla a l'aula, busca en tot moment adaptar-se a les habilitats comunicatives de l'alumnat. Aquesta manera de fer, especialment als inicis de l'adquisició de la nova llengua, implica una parla altament contextualitzada, activitats en forma de tasques —basades en propostes metodològiques com els centres d'interès, els racons o els projectes—, relacions interpersonals més individualitzades... El resultat és que alumnat i professorat negocien permanentment què es fa i es diu a l'aula, de manera que la negociació dels significats —element clau del progrés escolar de l'alumnat— vertebrà tota l'activitat escolar.

4.1. La negociació dels significats implicats en les activitats escolars

Coll i al. (1992) afirmen que «l'aprenentatge escolar es pot interpretar com un procés de *construcció progressiva de sistemes de significats compartits* a propòsit de les tasques, situacions o continguts a l'entorn dels quals s'organitza l'activitat conjunta dels participants» (1992, p. 196). I hi afegeixen que aquesta construcció, que té lloc a l'activitat escolar, s'assembla al procés mitjançant el qual dos interlocutors es posen d'acord sobre el significat dels seus enuncisats en el procés comunicatiu. És a dir, al nostre entendre, l'èxit de la immersió lingüística reposa en un tipus d'activitat educativa que fa possible la permanent negociació del que es fa i es diu, la qual cosa permet anar construint, mitjançant la segona llengua, sistemes de significats compartits en relació amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

N'és un bon exemple el llibre *Com fer descobrir una nova llengua*, elaborat per un grup de persones que formaven part del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), del Departament d'Ensenyament, al començament de la immersió lingüística a Catalunya. En aquest llibre, junt amb el plantejament teòric que mostra la gran importància per a l'adquisició del llenguatge dels intercanvis en què s'impliquen les persones i de les negociacions que allà es fan, s'hi desenvolupen diferents maneres per garantir a l'àmbit del parvulari una pràctica educativa adequada que faci possible l'adquisició de la llengua de l'escola.

L'abordatge de l'actual diversitat lingüística a les aules del nostre sistema educatiu comporta desenvolupar la mateixa pràctica educativa implicada en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola que garanteix el seu èxit. És a dir, d'una banda, es tracta de reconèixer que les nostres aules cada vegada seran més

heterogènies en relació amb el coneixement de la llengua de l'escola i, de l'altra, de modificar l'actual perspectiva metodològica, segons la qual el professorat s'adreça unidireccionalment a tot l'alumnat des de la seva parla i, posteriorment, cadascun dels alumnes realitza tasques individuals. Amb aquest esquema, i atesa l'actual diversitat lingüística, és impossible que els i les alumnes rebin les ajudes lingüístiques necessàries per progressar en el coneixement de la llengua de l'escola.

Vila i Siqués (2006) mostren dues maneres de fer completament diferents en una aula del primer cicle d'educació primària en què hi ha presents cinc llengües i en què l'alumnat ha anat arribant al llarg dels cinc anys d'escolarització (tres d'educació infantil i dos d'educació primària).

Observació I

L'alumnat està assegut en grups de quatre al voltant d'una taula. La mestra es col·loca al mig de les taules amb una làmina on hi ha dibuixos de cotxes, bicicletes, camions, tractors, motos, avions i helicòpters. La mestra comença dient que parlarà de *vehicles*. Explica que un *vehicle* serveix per traslladar-se, que permet anar d'un lloc a un altre i que pot tenir moltes formes, com les que es veuen en la làmina. Va parlant i explica cadascun dels dibuixos i la seva relació amb la paraula *vehicle*. Al principi, els nens i nenes estan atents, però de mica en mica van «desconnectant» de l'activitat. Alguns parlen i la mestra els crida l'atenció i els diu que escoltin la seva explicació. Altres, simplement es mostren «despistats» (per exemple, miren per la finestra de l'aula que dona al pati de l'escola) i la mestra, mentre va explicant, reclama també la seva atenció cap a la làmina. L'activitat dura al voltant de quinze minuts i, pràcticament, només ha parlat la mestra i les intervencions de l'alumnat s'han limitat a assenyalar algun dibuix i dir *un cotxe* o *una moto*.

Quan acaba l'activitat, la mestra demana a l'alumnat que dibuixi un *vehicle*. Una de les nenes de parla soninké comença a dibuixar la seva família. L'observador reclama la seva atenció i li diu que ha de dibuixar un *vehicle*. La nena continua amb el seu dibuix i, a la vegada, explica a l'observador qui són els diferents personatges. Al cap de poc temps, ve la mestra i pregunta a la nena què està fent i la nena respon que està dibuixant la seva família. La mestra li diu que està molt bé, però que ha de dibuixar un *vehicle*. La mestra se'n va i la nena pregunta a l'observador *què és un vehicle?*

Observació II

Els nens i nenes estan asseguts de la mateixa manera que a l'observació anterior. La mestra anuncia que vol explicar el conte del *peix irisat*. Abans d'explicar el conte, però, diu que ella sap que hi ha nens i nenes de la classe que ja el coneixen. Una part de l'alumnat afirma haver-lo llegit. La mestra diu que, abans de començar la lectura, algú expliqui el tema del conte. Una nena diu que *el peix no té amics*, un nen diu que *el peix està sol* i així uns quants més. La mestra pren la paraula i demana *què vol dir irisat?* Ràpidament una nena diu *que té llum*. La mestra ensenya la primera làmina, on es veu un peix *lluminós* envoltat d'altres peixos i explica el significat de la paraula *irisat* relacionant-lo amb les escates del peix. La mestra llegeix la primera làmina, on es diu que *els peixos viuen a l'oceà i que hi ha un peix irisat que il·lumina el fons del mar*. Llavors, la mestra pregunta el significat de la paraula *oceà*. Un nen i una nena responen ràpidament *el fons del mar*. La mestra pregunta al conjunt de la classe si estan d'acord amb aquesta explicació. N'hi ha que

diuen que sí i altres que no. Llavors, la mestra pregunta als que han dit que no que expliquin la seva resposta. Un nen diu que *l'oceà* i *el mar* són el mateix. La mestra reprèn aquesta resposta i explica el significat de la paraula *oceà* i mostra la diferència entre *l'oceà* i *el fons del mar*. A continuació, la mestra pregunta el significat de la paraula *tornassolada*.⁶ Una nena diu que *el peix té enveja* i, poc després, una altra nena diu que *quan els toca el sol (a les escates) s'il·luminen*. La mestra incorpora aquesta producció al seu discurs i explica el significat de *tornassolat*. Acabada la primera pàgina, la mestra torna a preguntar què pensen que passarà a continuació. Una nena diu *un peix li demana que li doni un irisat*. La mestra diu que ella també pensa que vindrà un peix a demanar alguna cosa al peix irisat, però que no pensa que li demani un *irisat*, sinó una *escata*. La mestra torna a explicar el significat de *irisat* i la seva relació amb les escates del peix. La mestra mostra la làmina següent, on un peix demana una escata al peix irisat. Llavors, demana personalment a diferents nens i nenes: *Tu què creus, el peix irisat li dóna o no li dóna l'escata?* I així continua el conte. Igual que en l'activitat anterior, al final del conte l'alumnat ha de dibuixar el peix irisat.

La comparació de les dues observacions mostra una cosa molt important. A la primera observació, la parla de la mestra és unidireccional. Ha planificat una activitat i la porta a terme sense cap modificació. De fet, no hi ha esclatxes on les criatures puguin intervenir i modificar la situació prèviament dissenyada per la mestra. Al contrari, a la segona observació, la situació continua essent asimètrica, controlada per la mestra, però el seu discurs va a remolc de les produccions infantils. Mestra i criatures negocien permanentment en el decurs de la interacció. En aquest cas, no hi ha una activitat planificada de caire unidireccional. La planificació comporta que les criatures parlin i el discurs de la mestra s'ajusta a la parla de les criatures. No cal dir que en aquesta situació les criatures i la mestra negocien en tot moment els significats implicats en la narració i, a més a més, poden utilitzar estratègies conversacionals que assegurin el decurs de la interacció.

4.2. La llengua oral

El treball de la llengua oral és fonamental des d'aquesta perspectiva. La immensa majoria d'aquestes criatures no tenen contacte amb la llengua de l'escola, ni a la seva família, ni al seu entorn social. El contacte amb el català es dóna, en molts casos, quasi exclusivament al context escolar. Per això, en els primers moments de l'escolaritat o de la incorporació al nostre sistema educatiu ha de prevaler la llengua oral que es troba a la base del desenvolupament lingüístic necessari per abordar l'especificitat lingüística implicada en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Les habilitats implicades en usos conversacionals de la llengua i en usos acadèmics (especialment els que comporten la utilització de la lectura i l'escriptura, si bé també els usos orals) són força diferents. Les primeres es desenvolupen a l'àmbit de les relacions informals i les segones fonamentalment a l'àmbit escolar (Vila, 1985, 1995; Cummins, 1996). De fet, les primeres tenen l'origen i quasi el seu ple desenvolupament en el context familiar, mentre que les segones requereixen durant força temps el context escolar, sense oblidar que el desenvolupament d'aquestes es fonamenta obligatòriament en les habilitats conversacionals

6. El text del conte afirma que el peix és irisat perquè les seves escates són «tornassolades».

prèviament desenvolupades. Aquesta és una de les raons de la contextualització permanent del llenguatge del professorat en els programes d'immersió lingüística. És a dir, si els parlants de la llengua de l'escola, que ja han desenvolupat habilitats respecte al seu ús des de fora de l'escola, requereixen un temps important per desenvolupar les habilitats implicades en el seu ús acadèmic, quant de temps necessiten els escolars que acudeixen a programes d'immersió lingüística que no han tingut cap contacte amb la L2 fins que arriben a l'escola o hi han tingut un contacte molt minso? La investigació ens diu que molt de temps. Hakuta i al. (2000) mostren que l'alumnat amb un coneixement limitat d'anglès tarda uns cinc anys a tenir un bon ús oral formal de la llengua i entre quatre i set anys a usar adequadament l'anglès acadèmic. Igualment, Shohamy (1999) informa que l'alumnat immigrant a Israel tarda entre set i nou anys a aconseguir un domini de la llengua de l'escola semblant a l'alumnat, que la té com a pròpia. A Catalunya, Maruny i Molina (2000), en un estudi realitzat amb alumnat marroquí escolaritzat entre tercer d'educació primària i quart d'educació secundària obligatòria, mostren que calen tres anys d'escolarització per desenvolupar la suficient competència conversacional en català, cinc anys d'escola per mostrar una comprensió lectora acceptable i, en relació amb l'escriptura, ningú no va aconseguir-ne un nivell adequat. Aquests resultats estan àmpliament documentats a l'educació bilingüe des de finals dels anys setanta amb l'extensió dels programes d'immersió lingüística i el començament de l'arribada de forma massiva de persones estrangeres als sistemes educatius occidentals, especialment del Canadà i els Estats Units d'Amèrica (Cummins, 1981; Collier, 1987; Thomas i Collier, 1997).

Per això és tan important que, amb l'alumnat escolaritzat en programes de canvi de llengua de la llar a l'escola, el professorat busqui permanentment des de la llengua oral, i independentment de les característiques de l'activitat, negociar els significats implicats en les tasques proposades. Si no és així, poden passar situacions semblants a les dels exemples següents.

Observació III

La mestra dóna el text següent a una classe en què totes les criatures tenen com a llengua familiar una llengua diferent de la llengua de l'escola: *A casa dels meus oncles hi ha un pati molt gran que té molts arbres i a l'estiu donen fruita.* Les criatures individualment han de contestar una sèrie de preguntes com, per exemple, *on hi ha un pati?, què hi ha al pati?, quants arbres hi ha?*, etc. La immensa majoria contesta adequadament i, per exemple, a la primera pregunta responen majoritàriament *a casa dels meus oncles*. No obstant això, quan se'ls interroga sobre el significat del terme *oncle* pràcticament totes i tots diuen desconèixer-lo. És a dir, coneixen mecànicament com respondre les preguntes, però entenen molt poc el significat de la frase.

El coneixement mecànic d'aquests exercicis porta les criatures de la mateixa classe a cometre errades com la següent. Les criatures estan davant d'un exercici similar, en què un nen explica que la seva classe ha anat al zoo i, després, diu: *El meu recorregut ha anat de la següent manera: primer els ocells; segon, els micos...* A la pregunta *qui ha anat al zoo?*, hi ha criatures que responen *el meu recorregut*.

És a dir, la incorporació de les habilitats de lectura i escriptura, així com dels usos formals de la llengua oral, s'han de fonamentar sempre en l'activitat conversacional professorat-alumnat al voltant dels usos lingüístics implicats en qualsevol activitat proposada.

El següent és un bon exemple.

Observació IV

La mestra és a la pissarra i s'adreça a tot el grup per explicar el treball següent (un text del qual individualment han de contestar diferents preguntes). La mestra es refereix al treball com un exercici de *comprensió escrita*. Tal com acaba, un nen de llengua àrab, escolaritzat des dels quatre anys, diu *Marta, què és comprensió?* La mestra somriu i s'adreça a tot el grup i els diu *a veure si sabeu d'on ve, comprensió? Quina paraula coneixeu?* Un bon grup crida a l'uníson: *de comprar*. La mestra torna a somriure i els diu que no i, llavors, individualment, van apareixent altres paraules com *córrer, corregir*⁷ i alguna més. Finalment, una nena diu *entendre*. En aquest moment, la mestra explica el significat de la paraula *comprensió* i la seva relació amb *comprendre* i *entendre*.

Ara bé, l'ús de l'oralitat a l'aula no és senzill. Márquez i Pujol (2005) fan una reflexió sobre l'ús de la conversa a la classe de ciències i, amb dos exemples, mostren les dificultats implicades en aquest ús.

Observació V

Mestre: Amb què menja l'hàmmster de la classe?

A: Amb les potetes.

B: Amb la boca.

Mestre: Molt bé B! Nosaltres mengem? Mengem amb la boca com fa l'hàmmster?

Tots: Sííí!

Mestre: Quan mengem, el menjar es queda a la boca?

Quasi tot: Noooo!

C: A vegades una mica.

Mestre: Què vols dir amb «a vegades una mica»? Però després marxa, no?

C: Sí, però una mica es queda a les dents i després te les rentes i marxa.

Mestre: Però és molt poc, el menjar marxa cap a dins del cos. Si ara ens posem un tros de pa a la boca, què fa la boca?

D: Mou el pa, el mou i ens l'empassem.

Mestre: Però, abans d'empassar-nos-el, què fem?

E: Mastegar.

Mestre: Molt bé. Abans d'empassar-nos el pa, masteguem. Però, per què masteguem?

B: Perquè es trenqui a trossets i es desfaci.

Mestre: Per què no ens l'empassem sencer?

C: Perquè si ho fem, ens ennuaguem i ens ofeguem.

A: Perquè s'ha de desfer.

Mestre: Com és que es desfà el pa?

B: Es desfà, ens l'empassem i el caguem.

C: Sí, es desfà a trossets.

Mestre: I com ho fa per desfer-se, només amb les dents?

F: Sí, amb les dents es va fent petit, petit i es desfà.

G: Sí, es va mastegant i es barreja amb la saliva i es va fent petit.

Mestre: Molt bé. A la boca, el pa es va trencant amb les dents i, en barrejar-se amb la saliva, va canviant i llavors ens l'empassem.

7. Aquesta paraula estava escrita a la pissarra.

Observació VI

A. Com va la sang?

Mestra: Què vols dir, si va bé o malament pel cos o com va d'un lloc a un altre?

A: Que on va?

Mestra: Vols dir: d'on a on va la sang?

A: Que on va la sang de la mà?

Mestra: De la mà a on?

A: Per anar al cor?

Mestra: Així, com és la pregunta que vols fer?

A. Com va la sang de la mà al cor?

A l'observació V, la conversa a l'aula mostra que la finalitat del mestre és imposar el seu punt de vista sobre el que passa amb els aliments dins la boca. Com diuen les autores, «la dinàmica establerta a la conversa obliga els escolars a anar contestant amb paraules i frases molt concretes per tal d'afirmar el que el mestre pregunta, i això limita les possibilitats d'expressar la seva pròpia lògica i reconstruir-la» (2005, p. 34). Al contrari, a l'observació VI, «mitjançant la conversa, es possibilita l'evolució dels significats inicials que els escolars atribueixen als fenòmens naturals i físics» (2005, p. 35).

Aquest exemple, a l'àmbit de les ciències, mostra, com ja hem dit, les dificultats implicades en l'oralitat. Així, no es tracta simplement de parlar amb l'alumnat, sinó d'establir una activitat dialògica on es faci possible, tal com diuen les autores, l'evolució dels significats que l'alumnat va construint al llarg de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge.

Vilà i Santasusana (2005) reflexiona sobre aquesta qüestió i afirma que l'aprenentatge de l'explicació a l'aula comporta la reflexió sobre la manera de percebre els fets i sobre la manera de comunicar-los. Així, afirma que a l'aula «cal propiciar situacions en què l'alumnat hagi de verbalitzar el coneixement, discutir, preguntar, intercanviar idees, analitzar un mateix fenomen des de perspectives diferents, etc. Així, es tracta de crear un clima a l'aula que afavoreixi la participació i de dedicar temps a fer que l'alumnat pensi i parli sobre els coneixements» (2005, p. 37). Així es fan possibles dues coses: d'una banda, l'alumnat avança en la seva manera de pensar i, de l'altra, aquella que aquí ens interessa, avança des d'una expressió espontània i intuïtiva a una manera de parlar més reflexiva i elaborada.

4.3. El treball cooperatiu

Donada la gran diversitat lingüística a l'aula respecte al coneixement de la llengua de l'escola, les ajudes lingüístiques no poden venir exclusivament del professorat. Cal, alhora, que aquesta diversitat es converteixi en una de les fonts més importants per organitzar el treball a l'aula i que les ajudes lingüístiques que rep l'alumnat procedixin tant del professorat com de l'alumnat mateix.

Vila (1993), després de rebutjar una aplicació mimètica a les aules dels processos «naturals» descrits per la psicolingüística evolutiva per planificar les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua, afirma que, entre altres coses, «allò que és important investigar es refereix al tipus d'ajuda pedagògica i a com es realitza el seu ajustament en relació amb un contingut particular d'aprenentatge que permet construir un determinat coneixement a un alumne concret» (1993,

p. 227). En altres paraules, el progrés lingüístic de l'alumnat es relaciona amb el tipus d'ajudes lingüístiques que rep i el seu ajustament en relació amb la tasca lingüística que ha de resoldre. En aquest sentit, hem defensat prèviament la gran importància de la contextualització de la parla respecte a les activitats d'ensenyament i aprenentatge en general i a les activitats lingüístiques en particular i, entre altres maneres, una forma d'aconseguir aquest objectiu remet al treball cooperatiu de l'alumnat.

El treball cooperatiu pressuposa haver de fer coses junts per aconseguir un objectiu comú. És a dir, parteix del sentit de l'activitat conjunta que implica objectius comuns i compartits i de la negociació permanent en el decurs de la interacció dels diferents camins per arribar a la seva consecució. En aquesta activitat negociadora, l'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat vertebrada les diferents ajudes lingüístiques que es donen i es reben i, des de la contextualització implicada en l'activitat conjunta, tot l'alumnat progressa en el domini dels procediments lingüístics implicats en la resolució de la tasca conjunta.

Evidentment, aquesta manera de treballar s'oposa, una vegada més, a allò que és tradicional al nostre sistema educatiu: l'activitat unidireccional del professorat vers l'alumnat que, posteriorment, es tradueix en activitats individuals de cada alumne respecte a allò que ha dit o ha explicat el professor o la professora. L'exclusivitat de l'activitat individual elimina una gran part de les possibles ajudes lingüístiques que ha de rebre l'alumnat per progressar en el coneixement de la llengua de l'escola. Per això, fer de la diversitat lingüística l'eix vertebrador de la pràctica educativa comporta que l'alumnat hagi de cooperar per resoldre tasques complexes des de l'activitat conjunta.

Duran i Monereo (2001) mostren diferents maneres de fer anar endavant formes d'aprenentatge cooperatiu on l'alumnat pot treballar en grup o per parelles. En tots els casos, es tracta d'agrupacions heterogènies on alumnes més avançats cooperen amb alumnes amb dificultats o agrupacions d'alumnes de diferents cursos que col·laboren en la resolució d'una tasca qualsevol.

4.4. L'avaluació

La diversitat creixent a les aules del nostre sistema educatiu presenta problemes importants a l'entorn de l'avaluació. Aquests fan referència especialment a dos aspectes. D'una banda, què s'avalua i, de l'altra, a qui s'avalua. Certament, hi ha més aspectes implicats en l'avaluació, però en aquest escrit ens interessa ressaltar aquests dos.

El primer, «què s'avalua», fa referència als objectius del sistema educatiu. Malauradament, no sempre hi ha acord sobre aquesta qüestió, si bé en els últims anys hi ha un esforç important de l'Administració per delimitar aquesta avaluació a les competències bàsiques que l'alumnat ha de construir a la finalització dels diferents cicles educatius de l'ensenyament obligatori. Aquesta manera de fer té un gran interès, s'ha de potenciar i s'ha d'incorporar a la pràctica habitual de les escoles i dels instituts.

En relació amb el segon, «a qui s'avalua», apareixen qüestions diferents. Així, per exemple, alguns països que utilitzen les avaluacions com a manera d'assignar les subvencions públiques, han decidit deixar fora de l'avaluació l'alumnat d'incorporació tardana, amb una estada d'entre un i tres anys al país d'acollida. Aquesta posició té, com a mínim, un problema. Per què dos anys i no un o

quatre? La recerca ens diu que l'alumnat d'incorporació tardana tarda cinc anys o més a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola al coneixement que en té l'alumnat nadiu (Thomas i Collier, 1997). No cal dir que el coneixement de la llengua està implicat en l'avaluació i, per tant, si no s'espera aquest temps, els resultats, allà on hi ha un nombre important d'alumnat immigrant, seran inferiors als que s'obtenen allà on la majoria de l'alumnat és nadiu. Això no vol dir que l'alumnat immigrant no hagi desenvolupat capacitats semblants i, fins i tot, més notables que l'alumnat nadiu. Únicament significa que té un domini de la llengua de l'escola, llengua de l'avaluació, significativament inferior al que en té l'alumnat nadiu. Per això, qualsevol avaluació que incorpori l'alumnat d'incorporació tardana i no tingui en compte el seu domini de la llengua de l'escola condueix a la conclusió falsa que la presència d'alumnat immigrant «fa baixar el nivell» amb les consegüents seqüeles indesitjables sobre la dualitat del sistema educatiu: l'alumnat immigrant en un costat i l'alumnat nadiu que s'ho pot permetre a l'altre.

Tanmateix, també hi ha un altre problema afegit. La consideració que l'alumnat nouvingut tarda almenys cinc anys a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola al que té l'alumnat nadiu, implica que no ha de ser avaluat fins al cap de cinc anys? La nostra resposta és que no ens sembla adequat. Els qui defensen l'exempció de l'alumnat immigrant de les avaluacions estan defensant, de fet, la «ignorància sistemàtica i organitzada» dels progressos que fa l'alumnat immigrant, que, com ja hem assenyalat, en alguns casos, comporten coneixements i capacitats cognitives i lingüístiques més notables que els que presenta una part de l'alumnat autòcton.

Aquest no és un problema del nostre país, sinó que forma part de tots els sistemes educatius on la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola ha crescut espectacularment. En general, la reflexió sobre l'avaluació ha assenyalat tres maneres diferents d'abordar-la.

1. L'avaluació de l'actuació de l'alumnat en comptes d'avaluar-lo mitjançant les proves tradicionals. Aquesta manera de fer se serveix de les «carpetes de treball» o «portafolis». Els seus defensors assenyalen que aquesta manera de fer estimula la retenció, les destreses cognitives de nivell superior, el desenvolupament de nivells interns o d'apropiació significativa dels continguts, valors i procediments, la creativitat i la diversitat en la resolució de problemes. A més a més, l'avaluació mitjançant carpetes de treball comporta, a la vegada, que les exposicions individuals que han de fer tant la persona implicada en l'avaluació com les dels seus companys i companyes i professors i professores tinguin un paper molt important en el progrés conjunt de tot l'alumnat.

En funció del tipus d'alumnat, aquesta manera de fer es complementa amb les proves tradicionals, de manera que per a l'alumnat nadiu poden tenir més pes les segones i per a l'alumnat d'incorporació tardana, les primeres.

2. El desenvolupament de proves lingüístiques estàndard que mostren el progrés de l'alumnat d'incorporació tardana. És a dir, s'han elaborat proves que progressivament expliciten el nivell lingüístic d'aquest alumnat en relació amb el seu coneixement de la llengua de l'escola. A la vegada, s'utilitzen també proves estàndard sobre els diferents continguts que tenen en compte el nivell lingüístic en què es troba l'alumnat d'incorporació tardana i, per avaluar el mateix contingut, es fa servir un llenguatge diferent en funció del lloc que ocupa l'alumnat d'incorporació tardana en les proves lingüístiques estandarditzades.

3. Finalment, s'usen, junt amb la modificació de la prova estàndard, modificacions en els procediments d'aplicació de la prova estàndard i, per exemple, s'inclou l'avaluació en la llengua familiar o s'utilitzen glossaris o diccionaris que regulin la llengua familiar i la llengua de l'escola. També hi ha modificacions en el temps de resolució de la prova o en l'ús de la llengua oral per donar les instruccions juntament amb la llengua escrita.

En definitiva, entenem que tot l'alumnat ha de ser avaluat i ho ha de ser respecte als mateixos continguts, però s'ha de modificar la manera d'avaluar i tenir en compte el coneixement lingüístic real de l'alumnat immigrant de la llengua de l'escola.

4.5. La coordinació i el treball conjunt del professorat

La perspectiva esmentada no es pot limitar a persones i a aules concretes, sinó que significa una nova manera de treballar que s'ha de fer present a l'educació infantil i a la resta d'etapes de l'educació obligatòria. La situació descrita sobre la diversitat lingüística a les aules no afecta únicament els primers nivells d'escolarització. La incorporació tardana és present també a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria i, per tant, la diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola afecta tothom, si bé de manera diferent en funció dels territoris i de les característiques de les persones que s'estableixen en un territori determinat.

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

Un bon exemple fa referència al treball cooperatiu de l'alumnat. Treballar cooperativament comporta actituds i procediments que no apareixen de la mateixa manera que als ocells els creixen les ales. Cal un treball explícit al llarg de tota l'escolaritat per ensenyar aquestes actituds i aquests procediments. I això significa coordinació i col·laboració del professorat. Implica acords conjunts sobre com treballar, des de quina perspectiva, amb quins objectius, quins instruments d'avaluació, etc.

De fet, ja és així. No es diu i no se'n parla, però existeix un gran consens sobre la manera de treballar: discurs unidireccional i treball individual de l'alumnat. Ara es tracta d'avaluar conjuntament aquesta manera de fer i veure els seus resultats des d'un diagnòstic realista que situï els problemes allà on són i no fora de l'escola, com, per exemple, les característiques de l'alumnat i de les seves famílies. Cal buscar, col·lectivament, noves maneres de fer que siguin realistes i que es fonamentin en els recursos humans i materials de les escoles i dels instituts i, finalment, cal també establir xarxes entre les escoles i els instituts on es puguin difondre i compartir experiències.

A tall de resum

1. El tractament de la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola comporta una pràctica educativa que faci d'aquesta diversitat l'eix vertebrador de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
2. La pràctica educativa ha de possibilitar la negociació permanent del que es

fa i es diu a l'aula per a tot l'alumnat. En aquest sentit, l'activitat dialògica professorat-alumnat basada en la llengua oral ha d'impregnar totes les activitats d'ensenyament i aprenentatge en tots els nivells educatius.

3. S'ha de modificar la perspectiva clàssica en els processos d'ensenyament i aprenentatge, segons la qual el professorat parla i explica, i posteriorment l'alumnat realitza tasques individuals. La primacia de l'activitat dialògica comporta una manera diferent d'actuar a l'aula i una organització diferent de l'alumnat que ha d'estar al servei de la seva activitat conjunta.
4. L'activitat oral a l'aula no és una activitat unidireccional destinada a imposar un únic punt de vista, sinó una activitat comunicativa, gestionada pel professorat, en què els punts de vista del professorat i de l'alumnat s'entrecreuen per finalment adoptar una perspectiva conjunta.
5. S'ha de contemplar una manera diferent d'avaluar l'alumnat on tingui molt més pes la seva actuació real en el context escolar. L'avaluació ha de retre comptes dels progressos de l'alumnat i de les seves capacitats i no ha de quedar emmascarada pel coneixement que l'alumnat té de la llengua de l'escola.
6. Aquesta manera de fer implica projectes col·lectius consensuats als centres escolars que promoguin la innovació educativa. A diferència dels anys en què es va desenvolupar la immersió lingüística a Catalunya, la innovació educativa no pot quedar limitada al parvulari, sinó que ha de ser assumida a totes les etapes del sistema educatiu de Catalunya.

5. ELS PROGRAMES DE CANVI DE LLENGUA DE LA LLAR A L'ESCOLA I EL TRACTAMENT DE LA LLENGUA FAMILIAR DE L'ALUMNAT

Una de les raons de l'èxit dels diferents programes desenvolupats des de l'educació bilingüe és el tractament de la llengua familiar de l'alumnat (Vila i Siguan, 1998). Ja hem explicat la importància de l'existència de professorat bilingüe en els programes d'immersió lingüística i la seva relació amb el tractament de la llengua familiar de l'alumnat. El fet que en els actuals programes de canvi de llengua de la llar a l'escola no hi pugui haver professorat bilingüe no significa que als centres escolars i a la pràctica educativa de l'aula no es tingui en compte la necessitat de reconèixer i de treballar, quan sigui possible, el desenvolupament de la llengua familiar de l'alumnat.

A tall de recordatori, el tractament de la llengua familiar de l'alumnat té dues conseqüències importants respecte a l'adquisició de la llengua de l'escola. Primerament, reconèixer allò que l'alumnat porta a l'escola, en aquest cas la seva llengua, permet que l'alumnat investeixi de sentit la institució escolar i les seves activitats. En segon lloc, d'acord amb la hipòtesi d'interdependència lingüística (Cummins, 1979), el desenvolupament de la llengua de l'escola és interdependent amb el desenvolupament de la pròpia llengua o, en altres paraules, a més competència en la pròpia llengua, més competència en la nova llengua.

Per això, els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola, independentment que el professorat sigui o no bilingüe, han d'abordar específicament el tractament de la llengua familiar de l'alumnat si es desitja un bon aprenentatge de la llengua de l'escola. Però certament, la inexistència de professorat bilingüe comporta altres maneres de fer que, al nostre entendre, són fonamentalment tres.

5.1. El reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat

La presència simbòlica de la llengua és molt important. Assistir a una institució, en aquest cas l'escola, on estigui simbòlicament present la pròpia llengua, permet, entre altres coses, establir continuïtats entre el context escolar i el context familiar amb els enormes avantatges que això significa (Bronfenbrenner, 1987; Vila, 1998) i, a més a més, significa també autoestima respecte a allò que és propi i autoimatge positiva, condicions ambdues per incorporar-se amb èxit a les activitats proposades per la institució.

Hi ha moltes maneres de fer present simbòlicament la llengua pròpia de l'alumnat. Alguns centres escolars donen la benvinguda a l'escola amb les diferents llengües que hi són presents; d'altres, escriuen els noms de l'alumnat de parvulari en el penjador amb el nostre alfabet i l'alfabet de la seva llengua; i, sobretot, totes les escoles que s'han plantejat aquesta qüestió mai no prohibeixen l'ús de la llengua familiar quan la utilitza entre si l'alumnat que la té com a pròpia.

Finalment, també hi ha altres maneres, com pronunciar exquisidament el nom de les criatures, utilitzar en la seva llengua salutacions d'arribada i de comiat, conèixer algunes característiques de les llengües presents, etc.

5.2. La incorporació de la llengua familiar a la pràctica educativa

Juntament amb el reconeixement simbòlic de la llengua familiar de l'alumnat al context escolar, és important també incorporar els coneixements lingüístics desenvolupats des de la pròpia llengua a la pràctica educativa amb l'objectiu de desenvolupar coneixement de la llengua de l'escola.

En primer lloc, tot l'alumnat que s'incorpora a l'escola, tant si és a P-3 com si és en un altre moment del sistema educatiu, sap fer coses amb el llenguatge. L'alumnat que té com a llengua pròpia la llengua de l'escola progressa en la seva llengua gràcies a les activitats que realitza al context escolar. Però l'alumnat que s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola ha d'aprendre a fer amb una nova llengua coses que ja sap fer. És a dir, les noies i els nois que s'escolaritzen de nou al nostre sistema educatiu no són incompetents lingüístics que han d'aprendre la llengua de l'escola per poder incorporar-se a les activitats escolars. El que han d'aprendre consisteix a reconèixer un nou instrument lingüístic per fer les coses que ja saben fer. I això, únicament ho poden aprendre si, des de la pràctica educativa, s'utilitzen com a font d'aprenentatge de la nova llengua les habilitats ja desenvolupades des de la pròpia llengua.

Vegem el següent exemple, relatiu a una activitat, lligada a l'aprenentatge del lèxic, on es demana que l'alumnat disegni o anomeni.

Observació VII

Un grup d'alumnes de set anys amb llengües diferents es troba davant d'una pàgina plena de dibuixos. La mestra demana que escriguin totes les paraules que comencin amb la lletra *p*. El grup troba a tot estirar una o dues paraules i, a més, acostumen a ser paraules que tenen la lletra *p*, però que no comencen per *p*.

Observació VIII

El mateix grup d'alumnes amb la mestra davant de la mateixa pàgina.

La mestra demana a l'alumnat, un per un, que anomeni tots els objectes que coneixen utilitzant la seva llengua. A la vegada, apunta en una graella formada per columnes (per exemple, amazic, àrab, sarakole i castellà) les produccions lingüístiques de l'alumnat i es reserva una columna per al català, llengua de l'escola. És a dir, davant, per exemple, de l'objecte *pilota*, escrit a la columna del català, va apuntant al costat el nom segons la llengua utilitzada per l'alumnat (un nom, si l'alumnat el diu, per cada columna —amazic, àrab, castellà i sarakole). Aquesta activitat mostra que les llengües no són tan diferents i que determinades paraules en una llengua existeixen de forma no massa distinta a les altres per designar coses diferents. Això provoca un joc divertit que permet negociar un lèxic, el de la llengua catalana, per poder entendre's i anomenar els objectes de la mateixa forma.

A diferència de l'observació VII, a l'observació VIII la mestra assumeix que l'alumnat sap designar i anomenar i, per tant, invoca la seva autoestima perquè ho facin en la seva llengua i, *a posteriori*, ensenya el lèxic en català.

Taylor i Bernhard (2005) mostren els efectes positius de l'ús de la llengua familiar per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la llengua de l'escola en un parvulari a Toronto, amb més de set llengües a l'aula, que utilitza l'anglès com a llengua vehicular. Les criatures, d'entre tres i cinc anys, eren introduïdes al projecte mitjançant preguntes sobre la seva família, sobre elles mateixes i sobre les seves activitats favorites a l'escola i a la família. Les respostes de les nenes i els nens eren transcrits en llengua anglesa pel professorat. Aquesta activitat, junt amb els dibuixos que feien les criatures, anava configurant un llibre per a cada alumne. El llibre anava a casa i es demanava als familiars de les criatures que traduïssin a la seva llengua les produccions escrites en anglès i que, a més, hi incloguessin fotos o altres elements relatius a les seves criatures, a la pròpia família, així com a les seves afeccions. Posteriorment el llibre era escanejat i es penjava a internet. D'aquesta manera, la resta de la família, no present al Canadà, podia gaudir del seu treball.

La incorporació en aquest cas de la llengua familiar a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en la llengua de l'escola comportava nombrosos avantatges tant des del punt de vista de l'establiment de continuïtats entre el context familiar i el context escolar com de l'autoestima i l'autoimatge de les criatures que es traduïen en un millor aprenentatge i desenvolupament de les habilitats implicades en la lectura i l'escriptura.

A l'últim, la possibilitat que en els primers moments de l'escolarització de l'alumnat d'incorporació tardana, especialment a l'ensenyament secundari obligatori, sigui atès, si és possible, a més a més del professorat, per un alumne o una alumna que tingui com a llengua familiar la seva llengua és també una forma de fer present la llengua familiar en les activitats escolars, ja que l'alumne «tutor» la pot utilitzar per «traduir» exercicis, fer explicacions sobre el que es fa a l'aula, etc.

5.3. La interllengua de l'alumnat

La incorporació d'una nova llengua sempre es fa des de la matriu de la pròpia llengua. Per això, l'adquisició i el desenvolupament d'una llengua es pot entendre com diferents interllengües, de manera que en els primers moments la interllengua és més propera a la llengua pròpia i, de mica en mica, es va modificant per acostar-se a la nova llengua (Selinker, 1972). Això significa que, en aquest procés, els i les aprenents de la nova llengua cometien errades sistemàtiques similars en

el temps, que estan influïdes per la pròpia llengua. És a dir, el camí que fan els parlants de l'amazic per aprendre la llengua catalana és similar, però diferent, del dels qui tenen l'urdú com a llengua pròpia.

L'accent en l'activitat dialògica a l'aula posa de manifest aquestes «errades» que són una guia perquè el professorat conegui el progrés lingüístic del seu alumnat i, alhora, perquè pugui desenvolupar estratègies didàctiques adequades per assegurar l'evolució de la interllengua de l'alumnat.

Ara bé, la interllengua es pot fossilitzar i, per això, és important que l'alumnat, que té com a llengua pròpia una llengua diferent de l'escolar, es pugui alfabetitzar en la seva llengua amb l'objectiu, entre altres, que pugui adonar-se conscientment de les diferències formals entre les dues llengües i, en conseqüència, pugui controlar les seves produccions en la nova llengua per millorar-ne l'adequació.

A tall de resum

1. Una part important de l'èxit dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar de l'alumnat.
2. El tractament de la llengua familiar de l'alumnat en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola implica tant el seu reconeixement simbòlic en el context escolar com la seva incorporació a la pràctica educativa.
3. L'adquisició de la llengua catalana com a nova llengua és un procés llarg, ple d'anades i tornades, en què les errades formen part d'aquest procés. Aquestes errades estan influïdes per les característiques de la llengua familiar de l'alumnat i acostumen a ser semblants per al grup que parla aquesta llengua i a aparèixer en el mateix moment al llarg de l'adquisició de la llengua catalana.
4. La fossilització de la interllengua es pot impedir mitjançant el coneixement formal de la pròpia llengua i de la llengua de l'escola.

6. ELS PROGRAMES DE CANVI DE LLENGUA DE LA LLAR A L'ESCOLA I L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR

Junt amb els aspectes metodològics implicats en la pràctica educativa, també és possible pensar en nous models organitzatius que facilitin la metodologia proposada. Un bon exemple d'això són les aules d'acollida, que afavoreixen de manera ràpida el fet que l'alumnat nouvingut s'impliqui en activitats conversacionals mitjançant la llengua de l'escola amb els seus companys i amb el professorat. Això no obstant, es poden pensar també altres maneres d'organitzar l'activitat diària que no signifiquin la incorporació de nous recursos, com és el cas de les aules d'acollida.

6.1. L'organització escolar

En general, l'organització escolar està al servei d'una pràctica educativa, que hem designat com unidireccional, segons la qual el professorat parla i l'alumnat escolta o fa treballs individuals. Per això existeixen els grups-classe, formats per nivells d'edat, o l'horari escolar que plasma la divisió d'assignatures i les encasella en moments determinats.

Una pràctica educativa més bidireccional, vertebrada des de l'heterogeneïtat

lingüística de l'alumnat i que atengui tothom, necessita també formes organitzatives que la facin possible. Aquestes han de poder donar resposta a dos aspectes diferents. D'una banda, una pràctica educativa més individualitzada per part del professorat que sigui el resultat del treball amb grups reduïts i, de l'altra, s'ha de poder fer possible que l'alumnat treballi conjuntament en la resolució de problemes complexos amb la mediació del professorat.

De fet, al llarg de la història de l'educació es poden trobar molts exemples desenvolupats des de reflexions semblants a la nostra. Per exemple, ja als anys seixanta, Jerome Bruner, en el seu llibre *Hacia una teoría de la instrucción*, mostra que l'escola parcel·la el coneixement quan a la realitat no és així i que, probablement, una manera de treballar basada en la resolució col·lectiva de problemes complexos, i no en l'emmagatzematge d'informació sense significat o amb significats no compartits socialment, seria més profitosa des del punt de vista de la construcció de coneixements i del desenvolupament de les persones.

Aquesta és la manera de treballar de molts parvularis que, des de reflexions semblants, han desenvolupat els centres d'interès, els racons o el treball per projectes i que impliquen no únicament una alternativa metodològica, sinó també organitzativa. Per exemple, el treball per racons comporta una manera d'organitzar la classe que té poc a veure amb la manera tradicional segons la qual el centre de l'activitat infantil és la taula i la cadira.

Certament, no és fàcil estendre aquesta forma de treball a altres etapes del sistema educatiu. Amb tot, existeixen experiències tant a l'educació primària com a l'educació secundària obligatòria en què l'abordatge de la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola implica el treball conjunt del professorat. Aquest s'entén i es percep com un col·lectiu que fa de mitjancer entre l'activitat col·lectiva i individual de l'alumnat i la resolució de la tasca implicada, tot subministrant i adequant la informació necessària per poder-la resoldre. I, en aquesta concepció, el treball escolar es relaciona millor amb àrees de coneixement transversals que amb assignatures parcel·lades. Un bon exemple és l'ús que alguns IES fan del crèdit de síntesi, que s'organitza i s'entén com una manera de plasmar individualment i en grup reduït els coneixements adquirits transversalment al llarg d'un trimestre escolar.

De la mateixa manera que es pot fer un plantejament organitzatiu i metodològic que aposti per una manera molt específica de treballar, també es pot modificar l'organització tradicional sense modificar excessivament la proposta d'activitats. Per exemple, una bona coordinació entre el professorat especialista i els tutors i les tutores d'aula pot significar una modificació de l'horari escolar que faci possible tant un increment del treball individualitzat com del treball cooperatiu de l'alumnat. Coneixem escoles d'educació primària de dues línies que des d'aquest plantejament organitzen els dos grups-classe en sis grups reduïts (tres grups per cada grup-classe) i, durant les tres hores del matí, l'especialista i les dues tutores es van tornant amb els sis grups. Així, de 9 a 10 del matí dos grups (un de cada grup-classe) fan, per exemple, educació física i els altres quatre grups es queden a classe amb les tutores (dos grups amb cada tutora), les quals dediquen una hora sencera a treballar una activitat amb un grup i l'altre grup realitza una activitat conjunta. De 10 a 11 i d'11 a 12 es van canviant els grups i, al final del matí, els sis grups han fet educació física, una activitat cooperativa i una activitat altament individualitzada i contextualitzada amb la tutora. De la mateixa manera, hi ha centres de secundària que, en relació amb les assignatures instrumentals, de dos grups en fan tres.

Ara bé, l'optimització dels recursos humans i materials té també altres vessants. Per exemple, si s'entén que la diversitat real del centre escolar ha de ser una font de propostes metodològiques i organitzatives, la pròpia diversitat lingüística de l'alumnat pot ser una font per fer propostes organitzatives. En concret, hi ha centres escolars on l'arribada d'un o una alumna nouvingut comporta que un altre alumne, normalment de la seva mateixa llengua, li faci de padrí i, per tant, l'acompanyi durant la seva estada al centre, li expliqui les normes, li presenti la resta de l'alumnat, li faci de traductor, etc. En aquest sentit, el noi o la noia que faci aquest paper pot també introduir l'alumne nouvingut a allò que es fa a l'aula, al tipus de continguts, a la manera de treballar. Probablement, aquest és un dels aspectes més interessants d'aquesta manera de fer.

En definitiva, pensar una manera diferent de treballar no és, com ja hem dit, únicament una proposta individual. Al contrari, implica el conjunt del professorat d'un centre que, de manera creativa, ha de buscar les formes organitzatives més adients per portar a terme el seu projecte lingüístic i educatiu.

6.2. La incorporació tardana i les aules d'acollida

La globalització no significa únicament el moviment del capital i dels actius financers a escala mundial, sinó també la mobilitat de les persones. Per això, el fenomen de la incorporació tardana, recentment tan massiva al nostre país, es mantindrà pròximament. Aquesta, com ja hem explicat, és una de les raons més importants per encarar la diversitat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola des de la pràctica educativa. No obstant aquest fet, això no significa, com ja hem dit, que no es puguin adoptar mesures organitzatives que facilitin la pràctica educativa amb aquest alumnat. Una d'elles és l'aula d'acollida.

Aquestes aules tenen com a principal objectiu accelerar els usos conversacionals de l'alumnat nouvingut en la llengua de l'escola. En aquest sentit, no substitueixen l'activitat de l'alumnat nouvingut a l'aula, sinó que, al contrari, existeixen per fer possible una ràpida incorporació d'aquest alumnat a les activitats de l'aula.

Les aules d'acollida no estan pensades perquè l'alumnat aprengui la llengua de l'escola i una vegada apresada s'incorpori a l'aula. Ja hem explicat que aquest objectiu té una llarga durada en el temps. Per tant, si el professorat pensa que, mitjançant l'aula d'acollida, l'alumnat nouvingut, en un termini de només un any, es pot incorporar a les activitats que habitualment es fan a les escoles i als instituts, el fracàs està garantit per a una bona part d'aquest alumnat. Un bon exemple és el fracàs d'aquesta política seguida en alguns països on es constata que hi havia alumnat nouvingut que estava fins a tres anys en aquestes aules per aprendre la llengua de l'escola.

Les aules d'acollida tenen sentit en el marc d'una pràctica educativa com la descrita en aquestes conclusions. Així, el lloc central per aprendre la llengua de l'escola no és l'aula d'acollida, sinó l'aula habitual amb el professorat habitual. En aquest marc d'actuacions, l'aula d'acollida és un element organitzatiu positiu per —com ja hem dit— accelerar usos conversacionals en la nova llengua i fer possible, en el temps més curt, que l'alumnat nouvingut mantingui interaccions lingüístiques en la llengua de l'escola a l'aula i fora de l'aula amb la resta de l'alumnat i amb el professorat.

Per això, les aules d'acollida han de formar part d'un projecte lingüístic global dels

centres escolars on es faci explícit tant la manera de treballar a les aules com la coordinació d'aquest treball amb el que es fa a l'aula d'acollida. En aquest sentit, s'ha de buscar que l'alumnat vagi a l'aula d'acollida en hores que coincideixin amb un treball més específic de llengua a l'aula i que aquestes hores siguin poques i que vagin disminuint a mesura que l'alumnat nouvingut s'incorpora als usos conversacionals en llengua catalana.

Però juntament amb les aules d'acollida es poden adoptar altres mesures organitzatives adreçades al progrés en la llengua de l'escola de l'alumnat nouvingut. Així, tant al cicle superior d'educació primària com a l'educació secundària obligatòria, el pla d'acollida del centre escolar pot comportar l'existència de suports lingüístics específics a l'alumnat nouvingut dins de l'aula i en relació amb determinats continguts durant un temps llarg.⁸ Aquest plantejament és possible en molts centres escolars si a la vegada es modifica la seva pràctica educativa. És a dir, una pràctica educativa com la que hem defensat demana poques hores de l'alumnat nouvingut a l'aula d'acollida (de fet, no més de cinc a deu hores a la setmana) i, per tant, aquest professorat, allà on sigui possible, pot donar suport a l'alumnat nouvingut de més edat que s'enfronta a tasques acadèmiques més complexes.

Novament hem de dir que aquesta manera o d'altres d'organitzar l'acollida s'ha de fer en un marc educatiu i organitzatiu pensat per al tractament de la diversitat lingüística des de les aules i, per tant, des de tot el professorat.

A tall de resum

1. El tractament de la diversitat lingüística a les aules requereix mesures organitzatives col·lectives i consensuades en els centres escolars.
2. Les mesures organitzatives han de contemplar la possibilitat de treballar els continguts escolars de manera més transversal i menys parcel·lada com passa actualment. A més a més, s'han d'optimitzar els recursos humans i materials modificant les característiques organitzatives que calgui per poder desenvolupar una pràctica educativa més adequada a l'heterogeneïtat real de les aules.
3. Les aules d'acollida, enteses com una manera d'accelerar usos conversacionals en la llengua de l'escola, són un bon recurs organitzatiu.
4. Els recursos organitzatius adreçats a l'alumnat nouvingut no s'esgoten en les aules d'acollida. Així, cal fer possibles altres maneres d'organitzar els recursos humans i materials per garantir el progrés de l'alumnat nouvingut que s'incorpora als nivells més elevats del sistema educatiu obligatori i, a la vegada, utilitzar la diversitat lingüística al centre com a forma de suport per a la incorporació de l'alumnat nouvingut als centres escolars.

7. FAMÍLIA, ESCOLA I COMUNITAT

L'aprenentatge de la llengua de l'escola es veu reforçat sens dubte quan la llengua és present a la família i a l'entorn social. I, en aquest sentit, és tan important la seva presència com les actituds envers la llengua. Però encara n'hi ha més. L'escola ho té magre per assolir els seus objectius, si aquests no estan en continuïtat amb els objectius educatius del seu entorn social.

8. A Toronto (Canadà), l'alumnat nouvingut té suports lingüístics a l'aula durant una mitjana de quatre anys.

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

Els plans educatius d'entorn iniciats ara fa dos cursos en vint-i-vuit localitats de Catalunya en són un bon exemple. En aquests plans hi participen el Departament d'Educació i els ajuntaments, junt amb els diferents agents educatius del territori (associacions de veïns, escoles i instituts, associacions de mares i pares, entitats culturals, entitats d'oci, etc.) i els serveis educatius, socials i sanitaris. El seu objectiu consisteix a consensuar un projecte educatiu d'entorn i coresponsabilitzar els diferents agents educatius per al seu assoliment. Evidentment l'impuls de la presència social de la llengua catalana en els territoris amb un pla d'entorn ha de ser, al nostre entendre, un punt clau d'aquest projecte.

L'assoliment dels objectius escolars passa pel domini de la llengua de l'escola de tot l'alumnat i, doncs, pel reforçament de la seva presència mitjançant activitats extraescolars, programes específics d'aprenentatge de la llengua catalana adreçats a les persones adultes, activitats culturals, etc. Té un doble objectiu: d'una banda, fer present la llengua catalana en territoris on el seu ús és molt escàs i, d'una altra, facilitar l'aprenentatge de la llengua de l'escola des de situacions socials vehiculades pel català.

Alhora, els plans educatius d'entorn són també una manera de fer present el català a moltes famílies. Així, un dels objectius d'aquests plans ha de ser la millora de les relacions família-escola, cosa que passa per desenvolupar relacions més estretes entre els centres escolars i les famílies del seu alumnat. Algunes escoles utilitzen la fórmula de «l'escola de mares i pares» per facilitar l'entrada de les famílies al centre, per poder-hi discutir qüestions relacionades amb l'educació i el desenvolupament infantil i, a la vegada, facilitar l'aprenentatge de la llengua catalana des de l'ús. Això és important perquè l'aprenentatge del català per part de les famílies facilita el seu acostament a les tasques escolars dels seus fills i filles i, de retruc, més continuïtat entre el context escolar i el context familiar.

A tall de resum

1. La presència social de la llengua de l'escola facilita el seu aprenentatge a l'alumnat amb una llengua diferent.
2. L'augment de la presència social de la llengua catalana ha d'anar acompanyada de projectes educatius, basats en el territori, on es coresponsabilitzin tots els agents educatius per al seu assoliment.
3. Els plans d'entorn són un bon instrument per augmentar la presència social de la llengua catalana.
4. El desenvolupament dels plans d'entorn ha de significar una millora de les relacions família-escola i la realització d'activitats diverses de caire educatiu adreçades a la infància i l'adolescència del territori.

8. RECOMANACIONS

1. L'Administració ha d'esforçar-se per mostrar la necessitat dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola per al coneixement de la llengua catalana. Així, ha de transmetre tant la seva importància per al manteniment de la cohesió social a Catalunya com les seves característiques innovadores, de millora i de qualitat del nostre sistema educatiu.
2. Les respostes als reptes del sistema educatiu de Catalunya necessiten la il·lusió i la implicació del professorat. En aquest sentit, l'Administració ha de mostrar a la societat la importància del seu paper i ha de posar a l'abast del professorat els recursos de formació necessaris per realitzar la seva tasca amb eficàcia.
3. Atès que el pressupost no és il·limitat, l'Administració, especialment els serveis territorials educatius, ha de planificar al llarg del territori les inversions materials i humanes que progressivament millorin la qualitat de l'educació. Aquesta planificació ha d'incloure prioritats entre els centres, de manera que les ajudes establertes com, per exemple, les previstes en els plans estratègics, es donin d'acord, entre altres criteris, amb les prioritats establertes.
4. En el marc de la planificació abans assenyalada, l'Administració ha de buscar en els centres amb més diversitat lingüística una reducció de les ràtios professorat-alumnat.
5. La Inspecció educativa, junt amb professionals d'altres serveis educatius, ha de ser un dels elements centrals per a la innovació del sistema educatiu. Així, l'Administració ha de potenciar la seva funció de suport als equips directius dels centres i instituts en la presa de decisions i en l'elaboració de projectes per a la millora de la pràctica educativa.
6. S'hauria de posar fi a la política d'exempcions de coneixement de la llengua catalana i, també, s'hauria de desenvolupar un marc d'avaluació diferent de l'actual que prevegi el coneixement de la llengua de l'escola tant de l'alumnat d'incorporació tardana com de l'alumnat, nascut a Catalunya, de llengua familiar diferent de la llengua de l'escola.
7. L'Administració ha d'impulsar la recopilació de bones pràctiques educatives i ha de crear un banc de recursos que, des dels serveis educatius, estigui a disposició de tot el professorat. Així mateix, l'Administració ha d'impulsar el treball en xarxa de les escoles, especialment entre aquelles que formen part del mateix territori, de manera que puguin intercanviar experiències, material i professorat en funció dels seus projectes. Aquests intercanvis es podrien estendre a l'alumnat i usar les tecnologies de la informació i la comunicació per treballar conjuntament.
8. El professorat necessita material específic que mostri els contrastos lingüístics entre el català i el castellà i les altres llengües amb presència important en el sistema educatiu de Catalunya. Igualment, l'Administració ha de donar suport a l'edició en llengua catalana, allà on no arribi la iniciativa privada, de material educatiu relacionat amb els reptes de l'educació a Catalunya.
9. Les escoles i els instituts amb una elevada diversitat lingüística han de poder tenir personal específic com a suport del treball educatiu tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària. Aquest personal ha de fer servir sempre la llengua catalana, però seria convenient que, a més a més, conegués alguna de les llengües majoritàries de l'alumnat. En aquest sentit, s'ha de possibilitar la contractació de persones titulades que tinguin com a llengua pròpia una

llengua diferent del català i del castellà. Així mateix, s'haurien de desenvolupar programes específics de formació per a persones de llengües diferents del català i del castellà que no tinguin la titulació per a l'exercici del magisteri.

10. S'han de potenciar les aules d'acollida com a referent del treball lingüístic del conjunt del professorat d'un centre escolar. Així, les persones responsables, allà on sigui possible, han de combinar el treball a l'aula d'acollida amb el treball de suport lingüístic a l'aula ordinària. Igualment, s'ha de promoure, d'acord amb l'organització i l'horari escolar, l'assistència del professorat de les aules ordinàries a l'aula d'acollida.
11. L'Administració ha de potenciar la recerca educativa mitjançant equips formats per professionals dels nivells educatius no universitaris i personal investigador del sistema universitari. Aquesta recerca ha d'estar orientada a l'obtenció de respostes davant qüestions punyents com, entre altres, l'avaluació de l'alumnat, la interdisciplinarietat a les aules, l'articulació entre les àrees transversals de coneixement i les assignatures tradicionals i l'organització escolar dels recursos humans i materials segons la diversitat lingüística de l'alumnat.

9. BIBLIOGRAFIA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA, Departament d'Estadística (2005). *La població estrangera a Barcelona*. Gener de 2005. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ARENY, M. i VIAL, S. (2005). «Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el cicle inicial d'educació primària». Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, setembre.
- ARNAU, J., BEL, A., SERRA, J.M. i VILA, I. (1994). «A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia». *Vaasan Yliopiston Julkaisuja*, núm. 185, p. 107-127.
- ARTIGAL, J.M., FLAMERICH, D., ANGLADA, F., VOLTES, M., RUIZ, M., VENTURA, M, RAL, M. i ARAGONÉS, N. (1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: EUMO.
- BEL, A. (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament 1978-1988*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- BEL, A., SERRA, J.M. i VILA, I. (1993). «Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB». A: M. Siguan (ed.). *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: Horsori, p. 97-110.
- — (1994). «Estudio comparativo del conocimiento de catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990». A: M. Siguan (ed.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori, p. 229-252.
- BOIXADERAS, R., CANAL, I. i FERNÁNDEZ, E. (1992). «Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió lingüística i en alumnes que no l'han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l'inici de 3r d'EGB». A: AAVV, *Ponències, Comunicacions i Conclusions del Segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, p. 169-182.

- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.
- CANAL, I. i VIAL, S. (2005). «Llengua i escola a l'ensenyament primari». Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, setembre.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. i ROCHERA, M.J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 59-60, p. 189-232.
- COLLIER, V. P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes». *TESOL Quarterly*, núm. 21, p. 617-641.
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, núm. 49, p. 222-251.
- — (1981). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students». *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, CA: California State University, p. 3-49.
- — (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2001). *Dades competències bàsiques (2001)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GUASCH, O. (1999). *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Departament de Didàctica de la llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona [tesi doctoral].
- GUASCH, O., CLARIANA, M., LUNA, X., MILIAN, M. i RIBAS, T. (1992). «L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4t d'EGB». A: AAVV, *Ponències, Comunicacions i Conclusions del segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*. Vic: EUMO, p. 183-192.
- HAKUTA, K., BUTLER, Y. G., i 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., JANÉS, J., NAVARRO, J. L. i SERRA, J. M. (2005). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat immigrant a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- MARQUÉS, C. i PUJOL, R.M. (2005). «Una reflexió entorn de la conversa a les classes de ciències». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 37, p. 31-43.
- MARUNY, L. i MOLINA, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. *Competència*

discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.

- RIBES, D. (1993). *Immersion al Català*. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de Barcelona [tesi doctoral no publicada].
- SELINKER, L. (1972). «Interlangue». *IRAL*, núm. 10, p. 209-231.
- SHOHAMY, E. (1999). «Unity and Diversity in Language Policy». Comunicació a l'AILA Conference. Tòquio, agost.
- TAYLOR, L. K. i BERNHARD, J. K. (2005). «Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through a Multiliteracies Curriculum». Comunicació a la Conferència «Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice». Singapur. National Institute of Education, juny.
- THOMAS, W. P. i COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- TORRES, J. (2003). «L'ús oral familiar a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 47-76.
- — (2005). «Ús familiar i transmissió lingüística». A: J. Torres, X. Vila, A. Fabà i V. Bretxa (eds.). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003*. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, p. 81-108.
- VILA, I. (1985). *Reflexions sobre l'Educació Bilingüe. Llengua de la Llar i Llengua d'Instrucció*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- — (1993). «Psicología y enseñanza de la lengua». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 62-63, p. 219-229.
- — (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- — (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. i SIGUAN, M. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA, I. i Siqués, C. (2006). «Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera». A: I. Márquez (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Madrid: Dykinson [en premsa].
- VILA, X. i GALINDO, M. (2005). «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». Ponència a la II Jornada del Grup Català de Sociolingüística. Barcelona, novembre.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (2005). «El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas». A: M. Vilà i Santasusana (ed.). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó, p. 37-56.