



Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Número 2. Abril de 2013

dossier d'**Actualitat**

Sobre el model lingüístic escolar de les Illes Balears



**Universitat de les
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

Índex

| | |
|--|----|
| Presentació | 3 |
| Els models lingüístics d'ensenyament: tipus i categories | 5 |
| Respostes a algunes qüestions clau | 8 |
| Algunes reflexions per a la construcció d'un model lingüístic escolar per a les Illes Balears | 23 |
| Les reflexions i les veus d'alguns professionals | 26 |
| Per saber-ne més | 29 |
| Referències | 30 |
| Notes | 38 |



Presentació

La importància demogràfica dels darrers moviments migratoris que han sofert Europa i l'Estat espanyol des de finals del segle XX i principis del segle XXI, ens obliga a estudiar i actualitzar com pot ser un model lingüístic escolar adequat enfront de la diversitat de concepcions i actuacions que hi ha. És a dir, com poden ser les maneres d'organitzar l'aprenentatge i l'ús de les llengües objecte de la docència.

La incidència sociodemogràfica actual ens obliga a respondre a una sèrie de reptes socials i educatius, entre els quals hi ha el multilingüisme existent a les aules de les Illes Balears. El curs 2011-12 les Illes Balears eren la segona comunitat d'Espanya amb més percentatge d'alumnat estranger, que arribava al 14,61% (Ministerio de Educación, 2012b), i hi havia una presència de cinquanta-set llengües diferents de transmissió familiar en infants en edat escolar (Linguamón-UIB, 2011: 17) sobre un total d'un 21,81% de població estrangera, fet que sumat a altres factors migratoris fa que un 46,3% dels residents de les Illes Balears hagin nascut fora, segons les dades de l'INE per a 2011.

Si bé és cert que la política escolar és marcada per llei per les institucions polítiques, també és important el paper que hi té l'escola, com ens recorda Vila i Mo-

reno (2004: I), ja que «per les seves pròpies característiques, el sistema educatiu obligatori és el principal responsable de dotar la població de les habilitats de lectura i escriptura; [...] és un mecanisme crucial d'ensenyament de les llengües estrangeres, clàssiques i religioses; i funciona com una eina formidable d'integració de les poblacions immigrants», aquests factors esmentats d'alfabetització, d'aprenentatge de segones llengües estrangeres i de cultura clàssica fan que el món acadèmic també tingui l'obligació d'informar la societat amb les seves aportacions i reflexions.

Són molts els reptes que cal afrontar. El primer el tenim amb la nostra participació en la construcció de l'espai europeu comú. Així, per promoure l'aprenentatge de les llengües i la diversitat lingüística, ja l'any 2002 els responsables europeus es varen fixar l'objectiu que tots els infants europeus aprenguessin dues llengües, a més de la seva, des de petits, i ho concretaren en el Pla d'acció 2004-2006. L'enquesta Eurobaròmetre, realitzada el 2006, ens indica que més de la meitat de la població (56%) de la Unió parla una altra llengua a més de la llengua materna, i el 28% en parla dues més, i un 11% en parla almenys tres. El multilingüisme és progressiu i ben patent: la Unió Europea ja té 23 llengües oficials i de treball, tot i que el català no n'és una. Hi ha una Xarxa per promoure la diversitat lingüística (NPLD / *Network to Promote Linguistic*

el curs 2011-12 les Illes Balears eren la segona comunitat d'Espanya amb més percentatge d'alumnat estranger, que arribava al 14,61% (Ministerio de Educación, 2012b), i hi havia una presència de cinquanta-set llengües diferents de transmissió familiar en infants en edat escolar

Diversity, <http://www.npld.eu/>) on sí que hi ha present el català.

Un segon repte que es presenta és respecte al coneixement de llengües que té la població espanyola, perquè, segons un estudi de la Fundación de las Cajas de Ahorros (FUNDAS, 2008), del qual es va fer ressò la premsa¹: «El 67 por ciento de los castellano-manchegos, el 64,4 por ciento de los andaluces y el 63,7



tenim també un tercer repte molt important: l'espai que ha d'ocupar el català com a llengua pròpia de les Illes Balears en els diversos àmbits

por ciento de los cántabros no conocen ningún idioma extranjero, así como la mitad (49,7 por ciento) de todos los españoles». Dades més recents d'un estudi realitzat per la Comissió Europea l'any 2011 i publicat pel Ministerio de Educación (2012) mostren que només un 19% de l'alumnat de segon d'ESO tenia un nivell B2 de competència oral en llengua anglesa, enfront d'un 77% dels estudiants de Suècia o un 54% dels d'Holanda (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2012: 49). Informació que ens fa veure com el tema del multilingüisme i la construcció d'una consciència i un enteniment europeus necessita una atenció específica, i més en els moments socioeconòmics actuals, en què una part del jovent més preparat de l'Estat espanyol es pot veure abocat a l'emigració cap a altres països de la Unió Europea.

Però tenim també un tercer repte molt important: l'espai que ha d'ocupar el català com a llengua pròpia de les Illes Balears en els

diversos àmbits. La llengua catalana, tant dins les institucions socials i administratives com dins les educatives, i en tots els àmbits socials, va patir prohibicions pràcticament al llarg dels dos primers terços del segle XX, durant la Dictadura de Primo de Rivera i la dictadura franquista (1936/39-1975). La instauració de la democràcia i la presència d'unes lleis constitucionals (1978) permeteren una progressiva presència de la llengua catalana en l'àmbit de l'Administració pública i de l'ensenyament -dels quals havia estat bandejada-, a través de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, de 1983, de la Llei de normalització lingüística, aprovada pel Parlament de les Illes Balears l'abril de 1986, i de posteriors disposicions educatives, com el Decret 92/1997, de 4 de juliol (BOCAIB 89, de 17 de juliol), de mínims, que establia l'obligatorietat de tenir el català com a llengua vehicular, en una progressió que podia avançar segons la realitat escolar.

El model lingüístic escolar que en aquests darrers anys havia guiat la pràctica educativa a les escoles de les Illes Balears està en el punt de mira dels responsables educatius que ocupen el poder polític actualment. L'aparició i la publicació dels darrers decrets, esborranys i ordres de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears han tornat a posar d'actualitat el tema del paper de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament. Hi ha més que indicis anunciats que ens encaminam cap a un model que, a més d'imposar-se sense cap tipus de consens, pot implicar la segregació dels infants per raons

de llengua i, també, una reculada molt forta del català com a llengua pròpia i d'ús de les Illes Balears i com a llengua vehicular de l'ensenyament. Com es durà a terme el que diu l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears de 2007 al Preàmbul: «La llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i la nostra cultura i tradicions són uns elements identificadors de la nostra societat, i en conseqüència, són elements vertebradors de la nostra identitat», si es retallen?

Cal fer un replantejament sociològic, psicolingüístic, educatiu i didàctic diferent enfront de la pràctica del multilingüisme. I aquest replantejament passa per estudiar quin pot ser el sistema que permeti que tot l'alumnat de les Illes Balears acabi coneixent bé el català, el castellà i l'anglès, i si fos possible una quarta llengua europea, com el francès, l'alemany, l'italià, o fins i tot alguna llengua asiàtica com el xinès o el japonès. Quin sistema i quines experiències són aprofitables per arribar a aquest domini multilingüe? Com es pot construir un model lingüístic escolar que cohesioni els infants de les nostres illes, sense que la llengua pròpia de les Illes acabi essent una desconeguda per una part de la població? Quines metodologies didàctiques són més vàlides per a un projecte integrador?

El professorat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació hem decidit analitzar-ho i aportar la nostra reflexió des d'un posicionament acadèmic, ja que com a professors creiem que és el que ens pertoca adoptar.



Els models lingüístics d'ensenyament: tipus i categories

En primer lloc, convé aclarir els termes que usarem al present document:

L1 o llengua primera, pot indicar l'ordre d'adquisició d'una llengua, però també és la llengua que un parlant considera com la seva llengua pròpia i personal. En aquest sentit, la L1 sol ser la llengua personal dominant, per a la qual s'ha rebut el major grau d'exposició (Genesee, Paradis i Crago, 2004). També s'ha denominat llengua familiar, llengua materna o llengua inicial.

L2 o llengua segona, és la llengua que s'aprèn en segon lloc, després de tenir-ne una altra prèviament com a llengua d'aprenentatge. Els bilingües seqüencials tenen una L1 i una L2 clarament diferenciades (com es veurà a continuació). La L2 pot ser apresada a l'escola o bé en contacte amb parlants d'una altra comunitat lingüística. Pot arribar a donar-se el cas que aquesta L2 arribi a ser considerada per l'individu com la seva pròpia, segons el grau de domini que n'arribi a adquirir. Per tant, la L2 pot canviar en el temps i esdevenir L1 per a l'individu, especialment quan la L2 és la llengua majoritària de la comunitat i el parlant n'adquireix un elevat grau de domini (Kohnert, 2004). Autors com Lorenzo i Trujillo (2011) fan una distinció afegida entre L2 i llengua estrangera (LE) a tenir en compte a la nostra comunitat, ja que parlen de LE si la llengua se-

gona no té un estatus oficial i no té un context ambiental de suport, com seria el cas de l'anglès, tot i contactes esporàdics amb alogoparlants.

Bilingüe simultani: persona que aprèn les dues llengües alhora. Normalment parlem de «bilingües simultanis» quan ambdues llengües s'han començat a aprendre juntes abans dels 3 anys d'edat (Genesee, Paradis i Crago, 2004), tot i que sovint aquesta edat pot variar un poc, segons l'entrada del nin a l'escolarització formal.

Bilingüe seqüencial: persona que aprèn dues llengües amb asincronia, és a dir, primer l'una, i després, l'altra. Aquest tipus de bilingüisme sol portar a un domini desigual de les dues llengües i, per tant, solem parlar de L1 i de L2.

Bilingüe equilibrat: persona que té un grau de domini entre les seves dues llengües. Sol ésser més freqüent en els casos de bilingüisme simultani.

Bilingüe no equilibrat: persona amb un grau de domini desigual entre les seves dues llengües. És més freqüent en els casos de bilingüisme seqüencial.

Bilingüe tardà: persona que aprèn una segona llengua seqüencialment i cronològicament més tard (a partir de la preadolescència).

El concepte de llengua materna pot induir a confusió, per això

preferim emprar el terme de L1, llengua primera o llengua de la llar, i de L2, o llengua segona adquirida. Una altra de les raons és que a les Illes Balears hi ha infants en edat escolar que parlen, segons quins, dues, tres i quatre llengües dins l'àmbit familiar.

Bilingüisme additiu i substractiu, conceptes introduïts per Lambert (1974: 1979): el bilingüisme additiu és el que dona «addició» en l'adquisició d'una nova llengua, sense que la llengua base i la seva cultura quedin de cap manera perjudicades, mentre que per als grups amb menys prestigi social o cultural, un moviment cap al bilingüisme pot representar una experiència «substractiva», si és una amenaça per al manteniment de la L1.

En l'actualitat, un model lingüístic escolar pot ser monolingüe, bilingüe o multilingüe.

El model monolingüe seria quan dins el sistema escolar hi ha una única llengua d'ensenyament i d'aprenentatge, que alhora pot ser:

- En la llengua pròpia de la comunitat escolar i de la societat. Per exemple, l'anglès a Anglaterra o el portuguès a Portugal.
- En una altra llengua, declarada com a oficial, tot i no ser la llengua històrica d'una comunitat. Aquest podria ser el cas de l'espanyol a les Illes Balears o Catalunya; com també ho seria l'anglès a Escòcia o a Irlanda del Nord.



c) En una llengua estrangera no oficial del territori, però que per raons culturals, econòmiques, sociològiques o de prestigi, es decidís que fos la llengua d'un sistema escolar. Per exemple, als Països Baixos moltes escoles elementals fan l'ensenyament en llengua anglesa.

En un model bilingüe s'opta per l'ús de dues llengües per a l'ensenyament i aprenentatge dins l'escola. Segons el grau d'ús, pot ser un model simètric, si té les mateixes hores d'ensenyament; o un model asimètric, quan una de les dues llengües té més temps d'ensenyament dins les aules.

En un model multilingüe hi ha, dins el sistema escolar, l'ús i aprenentatge de tres o més llengües, en igual o diferent proporció de temps. És el cas de l'anomenat model del trilingüisme presentat a les Illes Balears.

Les diferents concepcions sobre la manera com ha de ser el model lingüístic duen a polítiques lingüístiques diferents. Així, s'entén per política lingüística² el conjunt d'actuacions fetes des del poder (polític, cultural, social, econòmic, etc.) per determinar l'ús que ha de tenir una llengua (o més d'una) en una comunitat o organització determinada (Gran, 2007). El terme, juntament amb el de planificació lingüística (*language planning*), va ser introduït pel lingüista nord-americà Einar Haugen (1968), i al nostre àmbit lingüístic, per Lluís V. Aracil (1982).

Els principals tipus de models d'Estat des del punt de vista lingüístic serien:

a) Estats on es combina un unilingüisme estatal amb un cert bilingüisme regional. (Gran, 2007). Aquest model s'aplica a França, Itàlia, Espanya i la Gran Bretanya.

b) Estats multilingües que es basen en el monolingüisme territorial, que s'aplica, per exemple, a Suïssa, el Canadà, Bèlgica (en part) o l'antiga Txecoslovàquia. Són Estats on, per diverses circumstàncies històriques, socials o socioculturals, s'ha pogut arribar a un cert consens de democràcia lingüística marcat per l'adscripció a un territori on, històricament, es parla una llengua determinada.

c) Estats independents unilingües de les comunitats lingüístiques que han assolit la independència política i han convertit l'idioma anteriorment minoritzat en l'idioma nacional i hegemònic dins l'Estat independent. Són casos com el búlgar o l'albanès.

Els tipus principals de models lingüístics escolars emprats pels poders polítics dels Estats són:

a) El model d'immersió lingüística

La immersió lingüística (o PIL - Programes d'immersió lingüística) consisteix en un model d'ensenyament en el qual la llengua d'aprenentatge a l'escola (o L2) és diferent de la llengua de la llar (L1) dels alumnes. Joaquim Arenas (2007: 19) —l'impulsor de la immersió lingüística a Catalunya— empra la definició de Hammers i Blanc (1983), que l'expliquen així: «La immersió lingüística és una intervenció pedagògica en la qual un grup d'alumnes és escolaritzat en una llengua diferent de la seva habi-

tual, la qual és introduïda posteriorment en l'escolarització.»

Com diu Vila (2009), la immersió lingüística:

Tenia com a objectiu que el sistema educatiu fes allò que una part de la infància i l'adolescència no podia fer en l'àmbit familiar i social: aprendre la llengua catalana. A més a més, es va fer sobre la base que aquest aprenentatge no anés, ni en detriment del desenvolupament de la pròpia llengua de l'alumnat, ni en detriment del desenvolupament acadèmic i personal (p. 229).

La immersió lingüística és un instrument de cohesió social que té com a objectiu aconseguir que ningú no pugui ser discriminat socialment o professionalment per raó de llengua, ja que garanteix el coneixement del català (i de l'espanyol) independentment de la llengua inicial.

El que es fa al Canadà és un bon exemple del model d'immersió, ja que aquesta experiència educativa va néixer allà. Recordem que el Canadà, amb una població total d'uns trenta-quatre milions de persones, és un Estat federal (format per deu províncies i tres territoris) amb dues llengües oficials: l'anglès i el francès, d'acord amb la Llei sobre les llengües oficials de 1969. Existeix un Comissariat per a les llengües oficials. Els parlants anglesos es troben al sud (61%). Al nord hi ha la població índia, amb llengua pròpia (13%), i algunes llengües ameríndies tenen estatus oficial als Territoris del Nord-oest.

També hi ha el Quebec (uns vuit milions d'habitants), repoblat per francesos i, per tant, de parla



la immersió lingüística és un instrument de cohesió social que té com a objectiu aconseguir que ningú no pugui ser discriminat socialment o professionalment per raó de llengua, ja que garanteix el coneixement del català (i de l'espanyol) independentment de la llengua inicial

francesa (25%). A més, el Canadà, segons el cens de població de 2011, té un alt percentatge d'immigració, que es reflecteix en la presència de més de 200 llengües a la llar, de la qual cosa resulta que un 20,6% de la població del Canadà declara parlar una altra llengua diferent del francès o l'anglès. Tot i així, el 98% pot mantenir una conversa en francès o en anglès (Statistique Canada, 2012: 5).

Al Quebec, on l'única llengua oficial és el francès (*Charte de la*

langue française o *Bill 101*, de 1977), el 80% de la població és francòfona, mentre que el 20% restant és anglòfona. I és al Quebec, a la ciutat de Mont-real, on s'inicià l'any 1965 l'experiència dels programes d'immersió lingüística (PIL). Genesee, iniciador dels programes a la Universitat McGill, explica que:

Es van crear per oferir als estudiants canadencs angloparlants que vivien al Quebec una oportunitat per adquirir un nivell de competència en francès similar al de l'anglès, la seva llengua materna. [...] Abans de la creació dels programes d'immersió, els estudiants angloparlants del Quebec rebien instrucció en francès com a segona llengua cada dia entre uns 30 i 60 minuts, des de l'escola bressol. Malgrat l'exposició primerenca al francès, l'alumnat es graduava en escoles de parla anglesa al Quebec amb una manca de competència funcional en francès. Els pares i mares no estaven satisfets amb aquest nivell de competència, atès que el francès és bàsic per a l'èxit a llarg termini d'aquests estudiants al Quebec, ja que és la llengua predominant i un requisit legal per a la pràctica de certes professions. Els pares i mares, juntament amb els administradors de les escoles i els investigadors en educació, van desenvolupar el concepte de programes d'immersió per tal de tractar millor les necessitats d'aprenentatge d'aquests estudiants (Genesee, 2006: 56).

b) El model territorial

Cada territori marca la seva llengua pròpia com a oficial. Hi ha diversos tipus de models euro-

peus, entre els quals remarcaríem com a representatius:

- El model utilitzat a Suïssa. Segons la Constitució de Suïssa (2000), hi ha quatre llengües nacionals: l'alemany, el francès, l'italià i el retoromànic (art. 4).

Les llengües oficials són l'alemany, el francès i l'italià. El retoromànic és llengua oficial per a la comunicació amb persones de llengua retoromànica (art. 70.1). Els cantons designen les seves llengües oficials (art. 70.2).

- El model utilitzat a Bèlgica. Bèlgica és un Estat amb tres comunitats lingüístiques: la neerlandesa, la valona i la de Brussel·les. Al nord, la comunitat neerlandesa té com a llengua el flamenc. A part d'això, al nord es parla també el luxemburguès, que està emparentat amb l'alemany i té una població que ocupa el 7% dels parlants. Al sud, la comunitat valona parla el francès amb els seus dialectes, i té el 41% de la població. Cada llengua és exclusiva del seu territori.

c) El model monolingüista

Com el nom indica, només tindria present una sola llengua com a llengua oficial, encara que hi hagués altres comunitats lingüístiques dins el seu territori, com és el cas de Grècia.

d) El model de suport i manteniment de les llengües no oficials

Model en el qual els infants reben, a més d'ensenyament en la llengua del país (L2), un suport (d'unes quantes hores setmanals) per aprendre i estudiar la seva llengua (L1) i cultura familiars.

L'exemple paradigmàtic seria Suècia, on, com Mònica Fidalgo (2008) resumeix molt bé:



El año 1976 se aprobó la Reforma de la Educación de la Lengua Familiar (*Hemspråksreform*), momento a partir del cual los alumnos que no tienen el sueco como lengua familiar disfrutaban de dos derechos fundamentales. Por un

lado, recibir el apoyo necesario para adquirir el mismo nivel de sueco que los alumnos que tienen esta lengua como lengua de uso habitual en su entorno familiar. Por otro lado, recibir el apoyo necesario para mantener y des-

arrollar su lengua y cultura familiares (p. 2).

És un model molt tolerant i respectuós amb la llengua familiar de l'infant, que rep una atenció expressa.

Respostes a algunes qüestions clau

Els canvis legislatius que han anunciat fer els responsables polítics de les Illes Balears en el camp de l'educació durant el curs 2012-13 (especialment amb el futur decret sobre el model integrat de llengües, pel que es relaciona amb el present document), es desenvolupen, en determinats casos, a partir d'idees poc fonamentades i més aviat fruit de posicionaments ideològicament partidistes. En aquest apartat contestam, amb el suport de treballs científics, a diverses qüestions sobre el model lingüístic que sovint es desenvolupen o presenten amb importants mancances socioeducatives, psicolingüístiques i lingüístiques. Creiem que les respostes poden orientar en el debat sobre el model educatiu a construir a les nostres illes, lligat a l'aprenentatge de llengües i actituds en un marc europeu multilingüe i respectuós amb la llengua pròpia de les Illes Balears, la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament.

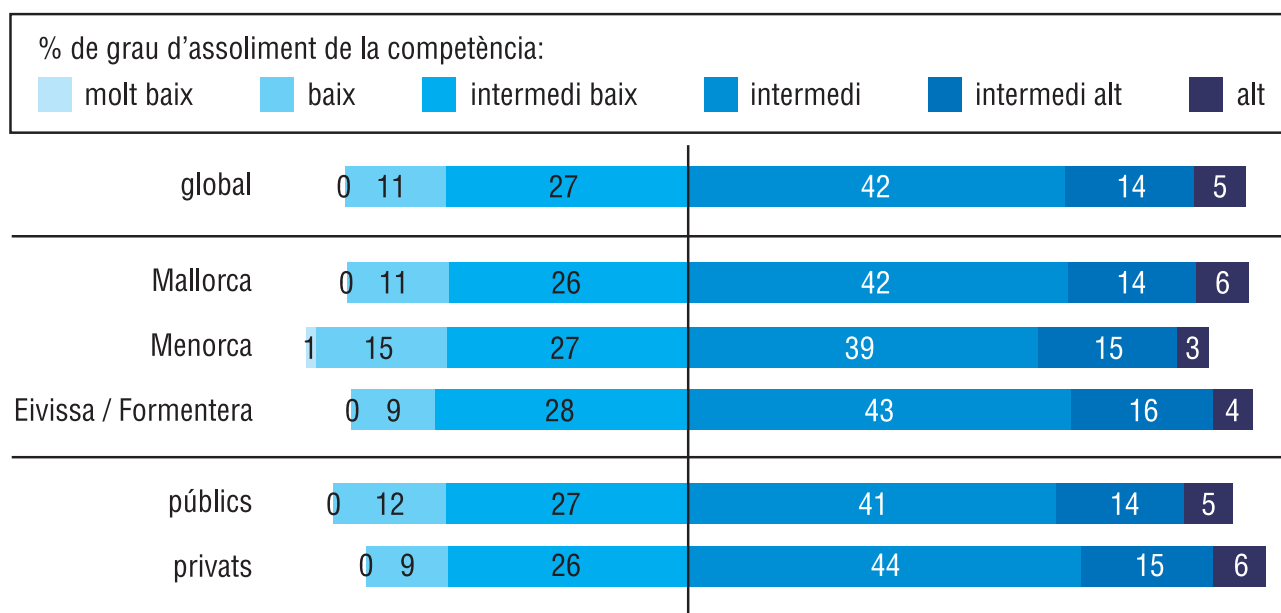
- *Qüestió 1. Poden els alumnes castellanoparlants de les escoles de les Illes Balears acabar l'escolarització amb dèficits lingüístics i de continguts importants pel fet d'estudiar en una llengua que no és la seva?*

D'acord amb les dades publicades per l'equip de l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE, 2012), es veu com els graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua castellana són iguals o superiors als graus d'assoliment del català, en contra de l'apreciació errònia que l'ensenyament *del* català o *en* català ha impedit el desenvolupament de les habilitats lingüístiques del castellà i ha fet que aquest no es conegui adequadament. Ho podem comprovar a continuació amb les dades dels esquemes 1, 2 i 3, especialment en determinades franges de competències.

els graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua castellana són iguals o superiors als graus d'assoliment del català, en contra de l'apreciació errònia que l'ensenyament del català o en català ha impedit el desenvolupament de les habilitats lingüístiques del castellà i ha fet que aquest no es conegui adequadament

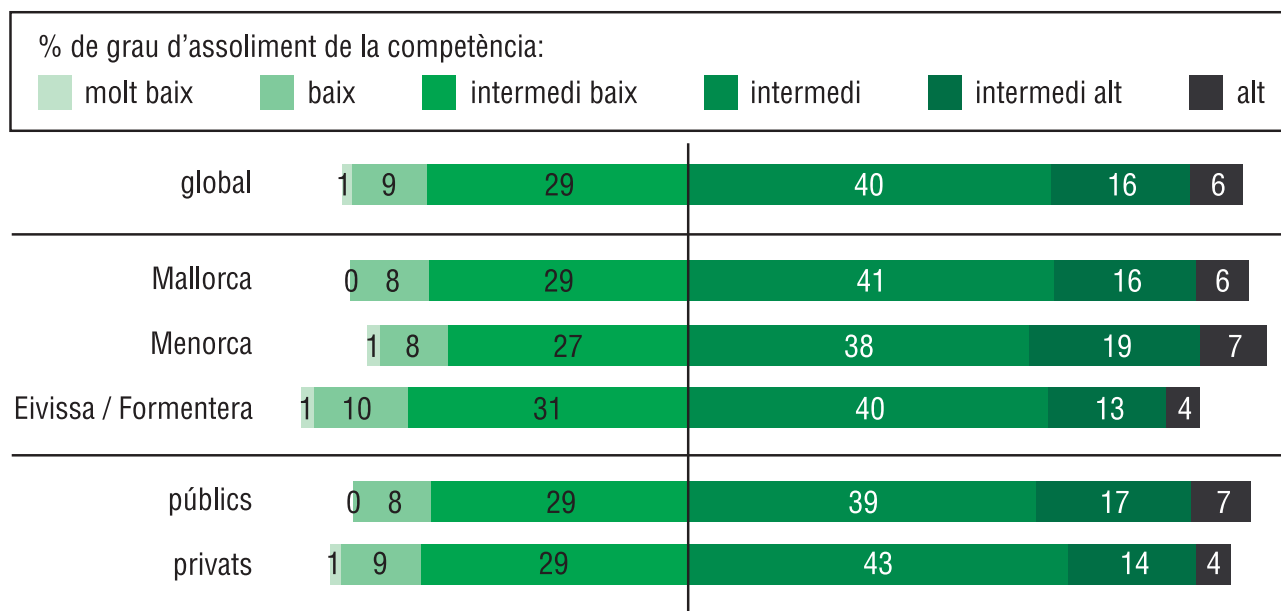


Esquema 1. Percentatge d'alumnat per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua castellana, per titularitat i per illes (4t EP). Avaluació de diagnòstic 2010-11



Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE (2012: 53).

Esquema 2. Percentatge d'alumnat per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana, per titularitat i per illes (4t EP). Avaluació de diagnòstic 2010-11



Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE (2012: 55).



Si fem un quadre comparatiu de cada grau d'assoliment per a l'alumnat de quart curs de primària, observam que al nivell intermedi el grau d'assoliment del castellà és dos punts superior en percentatge, i al nivell baix i a intermedi alt i alt només hi ha un punt o dos de diferència.

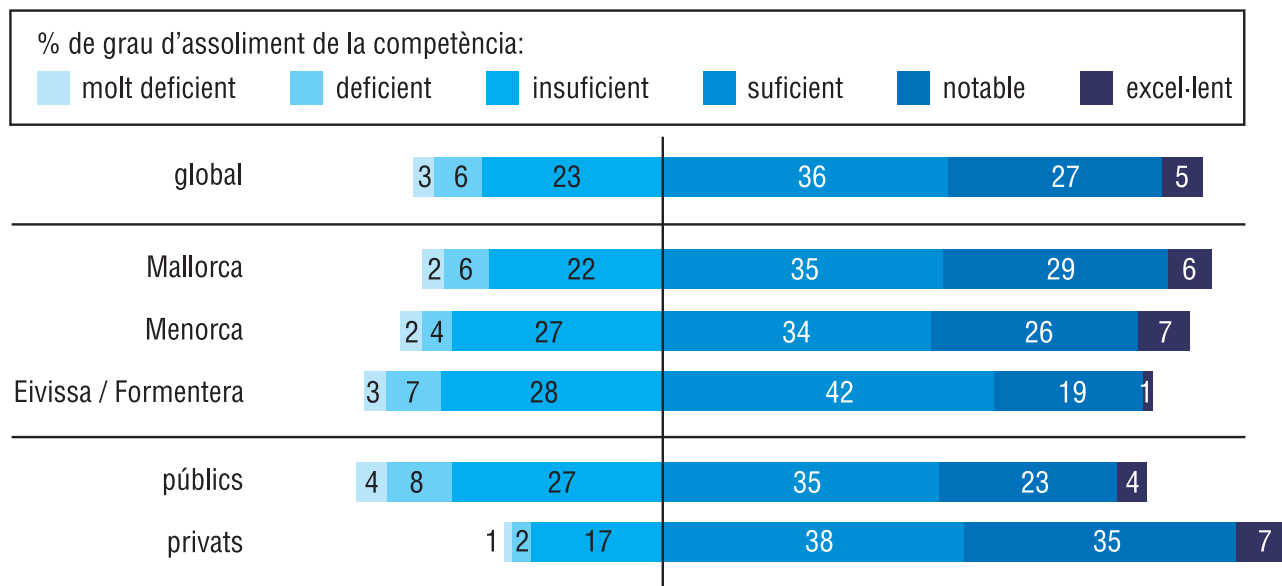
Esquema 3. Quadre comparatiu de grau d'assoliment de català i castellà de l'alumnat de quart curs de primària

| 4rt primària Grau d'assoliment % (2010-11) | Molt baix | Baix | Intermedi baix | Intermedi | Intermedi alt | Alt |
|---|-----------|------|----------------|-----------|---------------|-----|
| Castellà | 0 | 11 | 27 | 42 | 14 | 5 |
| Català | 1 | 9 | 29 | 40 | 16 | 6 |

Font: Elaboració a partir de les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2012).

Si ara analitzam les dades de domini lingüístic en acabar l'ESO, mostren com el grau de coneixement del castellà no ha patit cap problema pel que fa a manca de competència en comunicació lingüística, ans al contrari: en determinats nivells alts, el percentatge d'assoliment és igual o més alt en castellà:

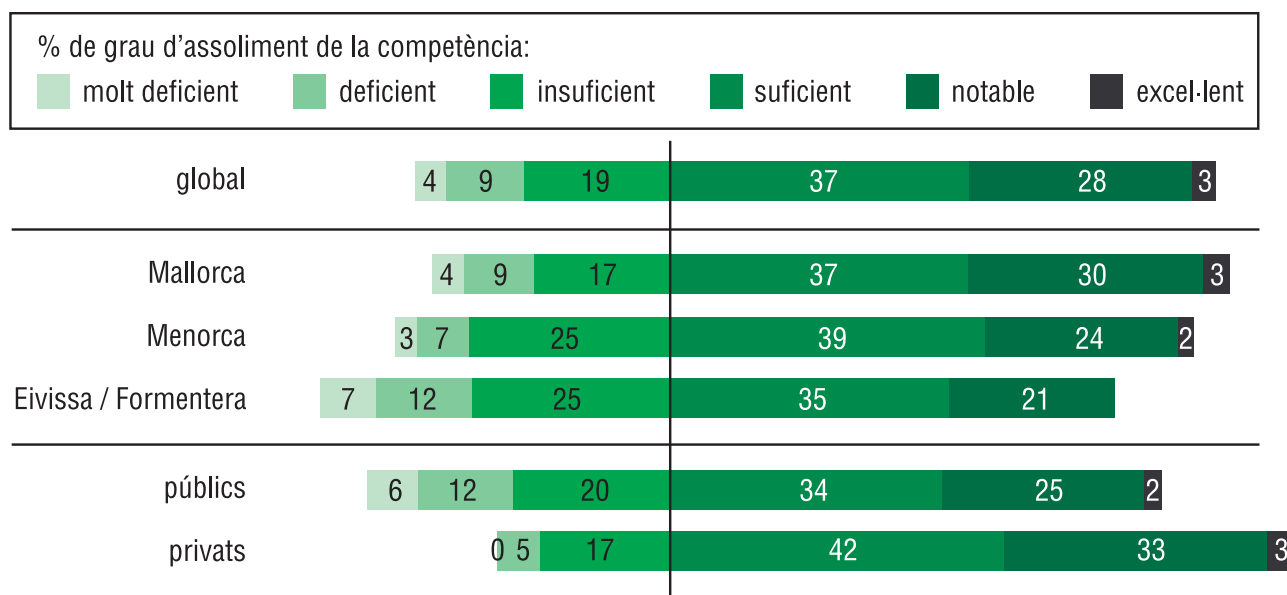
Esquema 4. Percentatge d'alumnat per graus d'assoliment de la competència TRI en comunicació lingüística en llengua castellana, per titularitat i per illes (2n ESO). Avaluació de diagnòstic 2009-10



Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE (2012: 73).



Esquema 5. Percentatge d'alumnat per graus d'assoliment de la competència en comunicació lingüística en llengua catalana, per titularitat i per illes (2n ESO). Avaluació de diagnòstic 2009-10



Font: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE (2012: 75).

Esquema 6. Quadre comparatiu del grau d'assoliment del castellà i el català de l'alumnat de 2n d'ESO de les Illes Balears. Curs 2009-10

| 2n ESO Grau d'assoliment % global (2010-11) | Molt deficient | Deficient | Insuficient | Suficient | Notable | Excel·lent |
|---|-------------------|-----------|-------------|-----------|---------|------------|
| Castellà | 3 | 6 | 23 | 36 | 27 | 5 |
| Català | 4 | 9 | 19 | 37 | 28 | 3 |

Font: Elaboració a partir de les dades de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE (2012).

Per altra banda, quan l'informe PISA 2009 analitza els processos emprats i assolits en comprensió lectora, les diferències passen a ser molt poques, com diu l'informe (Ministerio de Educación, 2010), a causa d'un treball més equilibrat dels diferents processos emprats a l'escola:

Les diferències en els processos, tant a Balears com a la resta de l'Estat i a l'OCDE, són francament escasses. Aquest resultat pot indicar que l'aprenentatge de la comprensió lectora respon a un treball equilibrat d'aquests diferents processos. En canvi, quant al format, es presenta un desequilibri, ja que en els textos continus—els més clàssics i els que es treballen més habitualment a

l'aula— s'obtenen, tant a Balears com a Espanya, i a diferència de l'OCDE, millors resultats que en els discontinus. La diferència entre ambdós és superior als 10 punts.

L'alumnat de Balears, com succeeix a l'OCDE, presenta un major domini dels processos «accedir i obtenir informació» i «reflexionar i avaluar», encara que en el pro-



cés «integrar i interpretar» el domini és menor. Quant al format dels textos, la diferència és de 14 punts en el domini dels continus

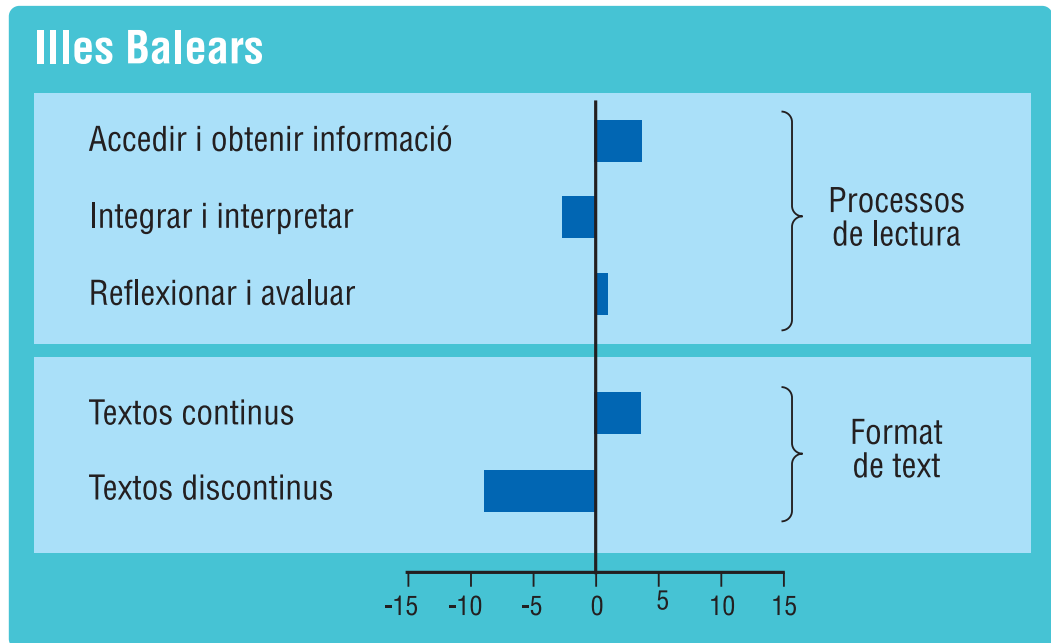
respecte dels discontinus, cosa que ens indica un desequilibri, tal com passa al conjunt de l'Estat i a diferència de l'OCDE, en què

hi ha un major equilibri (p. 7).

Com podem observar al quadre següent:

Esquema 7. Subescala en comprensió lectora a les Illes Balears

Font:
Conselleria
d'Educació i
Cultura
(2010: 9).

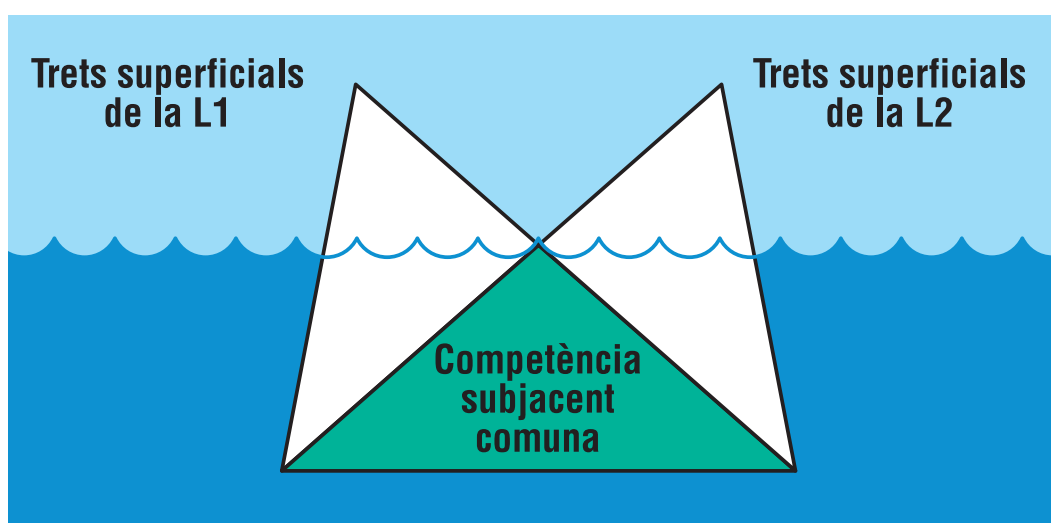


Cal tenir en compte que a les llengües d'una mateixa família lingüística, com explica Cummins (1976) a partir de la hipòtesi del

llindar, hi ha una competència subjacent comuna a totes les llengües, la qual cosa permet la transferència a la L2 de les habilitats

bàsiques adquirides a la L1. Com més desenvolupades estiguin aquestes habilitats a la L1, més facilitaran l'adquisició de la L2.

Esquema 8.
Representació
de la
competència
subjacent
comuna com a
doble iceberg
(Cummins,
1986)



Per això Cummins reflexiona dient: «conviene destacar lo que los datos de la investigación *no* dicen, además de lo que dicen. Ni los datos de investigación a los que me referí antes ni las hipótesis de la interdependencia y del umbral dice nada sobre:

- si en un programa bilingüe, la *lengua inicial* para la enseñanza de la lectura deba ser L1 o L2;
- la *cantidad de tiempo* que deba dedicarse en los primeros grados a cada lengua, salvo la observación de que, en los años de la escuela elemental, debe hacerse bastante hincapié en el desarrollo académico de ambas lenguas para dar oportunidad a que los alumnos desarrollen los conocimientos y destrezas en ambos idiomas;
- *cuándo introducir* la lectura y el estudio de la lengua inglesa en un programa bilingüe;
- si hay algún *nivel especificable* o *umbral de "inglés oral"* que deban alcanzar los alumnos antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura en inglés.»

I per remarcar més la necessitat de desenvolupar treballs que estudiïn el grau de desenvolupament d'aquestes teories i la seva repercussió didàctica, convé tenir en compte l'aportació d'Oller (2008):

Sembla doncs, que comença a existir un corpus de dades empíriques que donaria suport al model de Francis

(2000), tot i que encara falta molt camí per arribar a comprendre el funcionament de l'arquitectura mental dels nens bilingües i multilingües. El que està clar, però, és que aquestes dades estan tenint repercussions sobre la didàctica de segones llengües i en particular sobre la pràctica educativa dels i les mestres. Un bon exemple és la implementació de programes de «*dual-language*» en escoles multilingües (Lindholm-Leary, 2001), que pretenen el desenvolupament d'habilitats de lectura i escriptura a través del treball de la llengua familiar de l'alumnat estranger i la llengua de l'escola (L2), sota la premissa que existeixen contínues interrelacions entre les dues llengües (interdependència), però com que cada sistema lingüístic és particular i processa la realitat de determinada manera, es fa també necessària una instrucció dirigida al desenvolupament de la consciència metalingüística que permeti acomodar i ajustar les característiques de cada llengua per a fomentar el desenvolupament equilibrat de totes elles (p. 144-145).

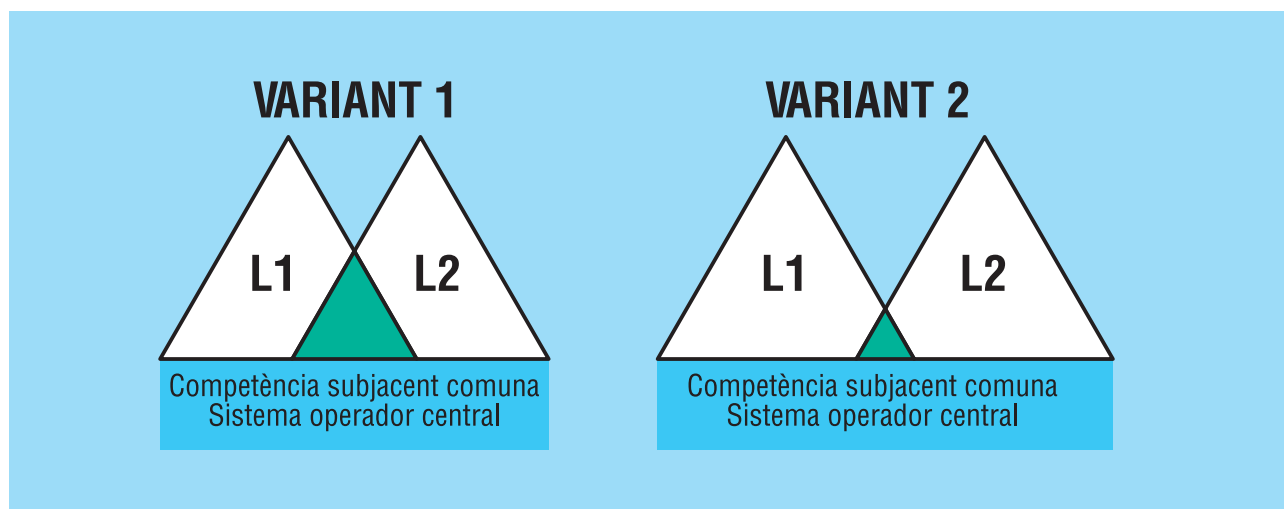
Una precisió feta per Francis (2000) indica que si la base de proximitat lingüística de les dues llengües és ampla, la competència subjacent comuna (*common underlying proficiency*) es veurà facilitada, però que si aquesta proximitat és més petita, també ho serà la base comuna (veg. l'esquema 9). A la bibliografia cien-

la immersió primerenca en un parlant castellanoparlant que gaudeix d'una llengua no minoritzada (de presència dominant, hauríem de dir), té uns avantatges o suports d'entrada, que fan que no tengui problemes lingüístics per assolir la L2

tífica moderna aquest concepte és àmpliament conegut com a «*linguistic transfer*», o fins i tot com a «*Cross-linguistic transfer*». Aquesta proximitat estructural explicaria per què és més fàcil l'aprenentatge de les llengües romàniques (català - castellà - francès - italià - portuguès) o germàniques (alemany - anglès - holandès) entre si, que no entre el francès o el català i una llengua sinotibetana com ara el xinès, o entre el francès o el català i una llengua germànica.



Esquema 9. Variants del model de doble iceberg segons Francis (2000)



I aquí és on intervien els factors d'ordre sociolingüístic que incideixen en la llengua catalana i la seva minorització. Són molt aclaridors els estudis de Lambert (1977; 1979; 1981) i Lasagabaster (1998; 2005) per entendre per què la immersió primerenca en un parlant castellanoparlant que gaudeix d'una llengua no minoritzada (de presència dominant, hauríem de dir), té uns avantatges o suports d'entrada, que fan que no tenguí problemes lingüístics per assolir la L2, —ja que es troba amb presència quasi exclusiva a moltíssims dels àmbits socials: cinema, premsa, radio, televisió, justícia, policia, gran part de l'administració pública, publicitat, empreses, comerços, instruccions dels aparells, medicaments, begudes, etiquetatge del menjar, i un llarg etcètera—.

Com explica Judith Oller (2008):

El 1974 Lambert, després dels resultats positius obtinguts en el programa d'im-

mersió al francès desenvolupat en el Col·legi de St. Lambert de Montreal (Lambert i Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981; Genesee, Lambert i Holobow, 1986), proposa un model sociopsicològic que invoca els factors socioculturals del medi social i familiar de les criatures per explicar per què hi ha grups d'alumnes que si no són escolaritzats en la seva llengua materna pateixen efectes adversos pel fet de participar en programes de canvi de la llengua de la llar a l'escola, mentre que altres poden escolaritzar-se des del començament en una segona llengua gaudint dels beneficis positius d'esdevenir bilingüe (p. 118).

Aquests factors socioculturals, en el cas de l'alumnat de parla castellana, explicarien per què no té déficits destacats per aprendre una altra llengua romànica, tan pròxima en la família lingüística, com és la llengua catalana. En canvi, els defensors de tesis de la «llibertat de llengua», no parlen de les minories lingüístiques a

què pertanyen molts d'infants, fills d'immigrants de països d'Àfrica i Àsia, que no veuen la seva llengua representada, i a vegades, ni esmentada, dins el sistema educatiu, tal com recomanen les autoritats educatives d'altres països de la Unió Europea.

Per explicar-ho, —segueix la tesi d'Oller (2008)— Lambert «estableix la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu per posar de manifest el principi segons el qual la competència bilingüe d'un individu és funció de la posició de dominància que ocupin les llengües en presència de la societat» (p. 118).

Per què parlem d'aquesta distinció entre les dues hipòtesis? Perquè Cummins (2002: 201) diu que: «La principal interpretació errònea se deriva de la confusió de la hipòtesis del umbral con la de la interdependència.» I afegeix, per començar a clarificar aquest tema: «Suponen que hay que construir el lenguaje minoritario hasta un "nivel umbral" antes de que deba introducirse la lectoescritura en la lengua de la mayoría; asumen también que la

transferencia de conocimientos y destrezas académicas se producirá de forma automática.» I ens adverteix que «las extrapolaciones de las hipótesis del umbral y de la interdependencia son problemáticas y carecen del apoyo de las pruebas empíricas». I encara incideix més en el tema quan acaba subratllant: «Ninguna de las dos hipótesis dice nada sobre la lengua adecuada para comenzar la enseñanza de la lectura en un

programa bilingüe ni sobre cuándo deba introducirse la enseñanza de la lectura en la lengua de la mayoría.»

• *Qüestió 2. Acabaran amb mancances en altres assignatures si aprenen matemàtiques o ciències en llengua catalana?*

Per respondre a aquesta pregunta, vegem a la taula següent (esquema 10), elaborada a partir

de les dades de l'informe internacional PISA 2009, com l'índex del grau de coneixements en ciències, matemàtiques, i de manera destacada en lectura, mostra com a Catalunya els alumnes castellanoparlants obtenen fins i tot resultats superiors —de 491 punts— sobre els 481 punts de la mitjana d'Espanya, una vegada feta la detracció de la influència del nivell sociocultural de les famílies en els resultats.

Esquema 10. Resultats en ciències, matemàtiques i comprensió lectora. PISA 2009. Alumnat castellanoparlant de Catalunya

| | Ciències | Matemàtiques | Lectura |
|---------------------------------------|----------|--------------|---------|
| Alumnat castellanoparlant a Catalunya | 489 | 480 | 491 |
| Mitjana a Espanya | 488 | 483 | 481 |

Font: Ferrer, Castejón, Castel i Zancajo (2011).

Per a una informació encara més completa, no ens podem estar de reproduir les paraules de Joaquim Arnau (2011: 16-17) quan comenta les dades d'un dels estudis més seriosos i complets fets sobre els coneixements matemàtics:

L'estudi més complet sobre el rendiment acadèmic en matemàtiques és el fet per Serra (1997) a partir d'una prova

estandarditzada «Learning Mathematics», elaborada amb una mostra àmplia d'alumnes de 9 anys de 20 països diferents, entre els quals en va formar part l'Estat espanyol. És una prova que consta de 8 continguts temàtics: Nombres i operacions, Mesurament, Geometria, Anàlisi de dades, Estadística i probabilitats, Àlgebra i funcions,

Comprensió conceptual, Coneixement procedimental i Resolució de problemes. Els resultats de la prova, aplicada a una mostra àmplia d'alumnes de quart de Primària de nivell sociocultural baix, comparant programa d'immersió i de no immersió, són els següents:



Esquema 11. Comparacions de mitjanes de les proves de coneixement matemàtic segons la variable tractament educatiu (anàlisi de la variant ANOVA)

| | IMMERSIÓ | | NO IMMERSIÓ | | F | Significació |
|---------------|----------|------------------|-------------|------------------|--------------------|--------------|
| | Mitjana | Desviació típica | Mitjana | Desviació típica | | |
| Nombres | 61,10 | 19,65 | 52,76 | 20,57 | F(1;0,05) = 16,636 | p<0,0001 |
| Mesurament | 63,39 | 19,00 | 59,29 | 21,30 | F(1;0,05) = 3,916 | p<0,0486 |
| Geometria | 65,56 | 21,56 | 56,66 | 22,47 | F(1;0,05) = 15,807 | p<0,0001 |
| Anàlisi dades | 68,90 | 23,16 | 65,65 | 25,32 | F(1;0,05) = 1,738 | p<0,1882 |
| Àlgebra | 61,67 | 24,02 | 53,42 | 23,97 | F(1;0,05) = 11,44 | p<0,0008 |
| Conceptes | 60,44 | 17,26 | 57,23 | 18,57 | F(1;0,05) = 3,107 | p<0,0787 |
| Procediments | 69,05 | 20,22 | 60,19 | 21,77 | F(1;0,05) = 17,244 | p<0,0001 |
| Problemes | 60,98 | 20,53 | 48,89 | 21,69 | F(1;0,05) = 26,68 | p<0,0001 |

Font: Serra (1997)

Com hem pogut observar a la taula de les dades anteriors, els alumnes que han tingut un programa d'immersió lingüística en què han après els coneixements matemàtics en llengua catalana no presenten cap dèficit en aquest camp, ans al contrari, obtenen puntuacions significativament superiors a les dels alumnes que segueixen un programa en castellà.

• *Qüestió 3. Té avantatges cognitius i neurolingüístics l'aprenentatge d'una altra llengua (L2) de manera precoç? Aportacions de la neurolingüística i de la psicolingüística sobre un ensenyament per immersió lingüística. Consideracions*

La investigació sobre les conseqüències cognitives del bilingüisme va començar a principis

dels anys vint, amb la idea que els nins bilingües patirien desavantatges lingüístics que podrien afectar el seu desenvolupament cognitiu, ja que en els tests d'intel·ligència utilitzats en aquesta època pesava molt el component verbal. En els primers estudis, es va trobar que els nins bilingües presentaven una articulació deficient (Carrow, 1957), una pitjor composició escrita i més errors gramaticals (Harris, 1948) i fins i tot un menor vocabulari (Barke i Williams, 1938). No obstant això, la gran majoria dels estudis inicials presentaven seriosos problemes metodològics. L'orientació sobre aquest camp va canviar des del treball de Peal i Lambert (1962), considerat com un dels primers estudis amb bon control estadístic, i va demostrar que els nins bilingües presentaven més bones capacitats tant verbals com no verbals, especialment en les tasques de flexibilitat cognitiva. Des d'aleshores sabem que l'«avantatge bilingüe» es pot ob-

servar en dominis com la creativitat (Kessler i Quinn, 1987) o la resolució de problemes (Bain, 1975).

En les dues últimes dècades, un ingent nombre de treballs ha assenyalat l'avantatge cognitiu que comporta el bilingüisme³. Tant els bilingües «equilibrats» (amb un domini equivalent entre ambdues llengües, L1 i L2) com els «no equilibrats», presenten un «avantatge cognitiu», particularment en tasques que impliquen la resolució de conflictes i la inhibició d'informació irrellevant (Bialystok, 2005). En aquest sentit, els bilingües rendeixen millor en tasques tipus Simon (Bialystok, Craik, Klein i Viswanathan, 2004) i en l'«attention network task» (ANT) (Costa, Hernández i Sebastián-Gallés, 2008). La millor execució dels bilingües s'ha vist com la conseqüència de la seva experiència amb dues llengües (Green, 1998). A més, les funcions executives maduren més



aviat en nins bilingües (cap als 3 anys d'edat) en comparació dels monolingües (al voltant dels 4-5 anys) (Bialystok, 1999). Aquest avantatge implica fins i tot un retard en la instauració de les demències neurodegeneratives (Craik, Bialystok i Freedman, 2010). Els estudis amb neuroimatge han mostrat que tant la selecció de la llengua diana com el canvi entre llengües (*code switching*) impliquen l'activitat d'una xarxa de control cognitiu que se superposa amb el canvi atencional (tasques *switching*) (Rodríguez-Fornells, de Diego Balaguer i Muent, 2006), integrant l'activitat de l'escorça prefrontal dorsolateral (Hernández, Martínez i Kohnert, 2000) i l'escorça premotora. S'ha suggerit que l'activitat de l'escorça premotora reflecteix la interferència al nivell fonològic entre llengües en bilingües. Aquestes àrees formen part de la xarxa de control executiu, necessàries per organitzar i supervisar la nostra conducta, inhibir la informació irrellevant i gestionar el canvi atencional. En aquest sentit, Abutalebi i col·laboradors (2008) han demostrat recentment que augmenta l'activitat tant del nucli caudat esquerre com de l'escorça cingular anterior (CCA) quan els bilingües han de mantenir les dues llengües en activitat i alternança. En resum, el control lingüístic, la selecció de la llengua diana i l'alternança depenen de l'activitat de regions frontosubcorticals, associades al control executiu de l'atenció.

Mecanismes explicatius

El maneig de dues llengües implica que el parlant bilingüe ha de controlar la interferència entre

ambdues, per poder evitar intrusions en utilitzar una llengua mentre s'utilitza l'altra. La interferència entre llengües consisteix en la selecció no intencionada de la llengua no diana durant la producció lingüística. Segons Green (1998), els errors per interferència es deuen a una fallada en el control durant el procés de producció lingüística. Aquesta necessitat de control entre llengües s'ha proposat com a mecanisme explicatiu de les superiors capacitats de control cognitiu. Malgrat que l'«avantatge bilingüe» en alguns aspectes de control cognitiu sembla demostrat, els mecanismes subjacents no són gens clars, ja que han estat deduïts però no provats experimentalment. En aquest sentit, els paradigmes d'interferència dibuix-paraula bilingües proporcionen evidència de l'activació paral·lela de les dues llengües, ja que la denominació en la llengua diana és més ràpida quan la paraula distractora és la «traducció equivalent» de la paraula diana. Altres evidències sobre la interferència fonològica s'han ofert des dels paradigmes Go-NoGo de denominació: els bilingües cometien més errors i tenien més temps de resposta quan la paraula diana comença per consonant en una llengua i en l'altra per vocal (assaigs no coincidents) que en assaigs coincidents (Rodríguez-Fornells et al., 2005). En resum, durant el processament bilingüe ambdues llengües es troben actives i són susceptibles de causar interferències mútues. En els estudis revisats se sol concloure que els bilingües mostren un avantatge cognitiu a causa de la pràctica contínua en control lingüístic en proves que impliquen la resolució del conflicte i la inhibició de distractors. No obstant això, aquest mecanisme explicatiu es dedueix de la pertinença a dos grups lin-

la necessitat de treballar les actituds positives envers el model escolar lingüístic (especialment els programes d'immersió lingüística) de les Illes Balears o de Catalunya i d'altres comunitats amb llengua històrica pròpia. Si aquesta crispació entra a l'escola, retrocediríem a situacions ja resoltes fa anys a la comunitat educativa

güístics, sense provar experimentalment (per exemple, amb paradigmes dibuix-paraula o paradigmes Go-NoGo de denominació). Només un estudi (Festman, Rodríguez-Fornells i Muent, 2010) ha considerat experimentalment el mesurament de les diferències individuals en el control de les llengües com a factor explicatiu de la major capacitat de control cognitiu en bilingües. Festman i col·labora-



pero todas las consideraciones realizadas empujan a concluir que realmente por encima de la variable Área de Origen o la Condición Lingüística Familiar está presente el efecto de la condición que podríamos denominar «Satisfacción y Percepción de Valoración e Integración Escolar y Social»

dors varen dividir els seus participants bilingües (rus-alemany) segons la interferència provocada per L2 mitjançant un paradigma de canvi de llengua-denominació bilingüe-(paradigma de sèries alternants) i posteriorment avaluar la capacitat executiva i intel·ligència de cada subgrup. Varen obtenir un grup de canviadors (*switchers*) i un grup de no-canviadors (*non-switchers*). Els canviadors són aquells bilingües que,

en un context conversacional bilingüe, canvien de llengua de manera espontània o després de diversos canvis de llengua de l'interlocutor; els no-canviadors serien capaços de mantenir la seva llengua inicialment triada durant tota la conversa. Els resultats varen mostrar que els canviadors necessitaven un nombre més gran de moviments i varen cometre més errors a la torre de Hanoi, varen ser més lents i varen cometre més errors en la tasca Go-NoGo, i varen rendir menys en la tasca d'atenció dividida, en comparació dels no-canviadors. En relació amb les subproves d'intel·ligència (WAIS), els canviadors varen tenir un menor nombre de respostes correctes a l'escala d'Informació i produir un nombre més petit de respostes correctes a l'escala de similituds.

En definitiva, excepte en Festman et al. (2010), les diferències individuals dels bilingües en interferència lingüística no s'han pres en consideració. A més, el tipus de llengües dominades pel bilingüe (la seva distància interlingüística) pot ser un factor clau que moduli aquestes diferències, de manera que aquest factor també s'hauria d'haver tingut en compte, cosa que no s'ha fet fins ara. Diversos autors han assenyalat que la superior capacitat de resolució del conflicte dels bilingües es restringeix al control de la interferència, però no a la inhibició de respostes prepotents (Martin-Rhee i Bialystok, 2008). Aquest matís també ha estat objecte de pocs estudis, de manera que es fa necessari desgranar la naturalesa de l'avantatge en control de la interferència, aplicant tant tasques d'avaluació de resposta prepotent com de control de la interferència (Nigg, 2000). Així mateix, es desconeix si les capacitats de memòria operativa influeixen en les

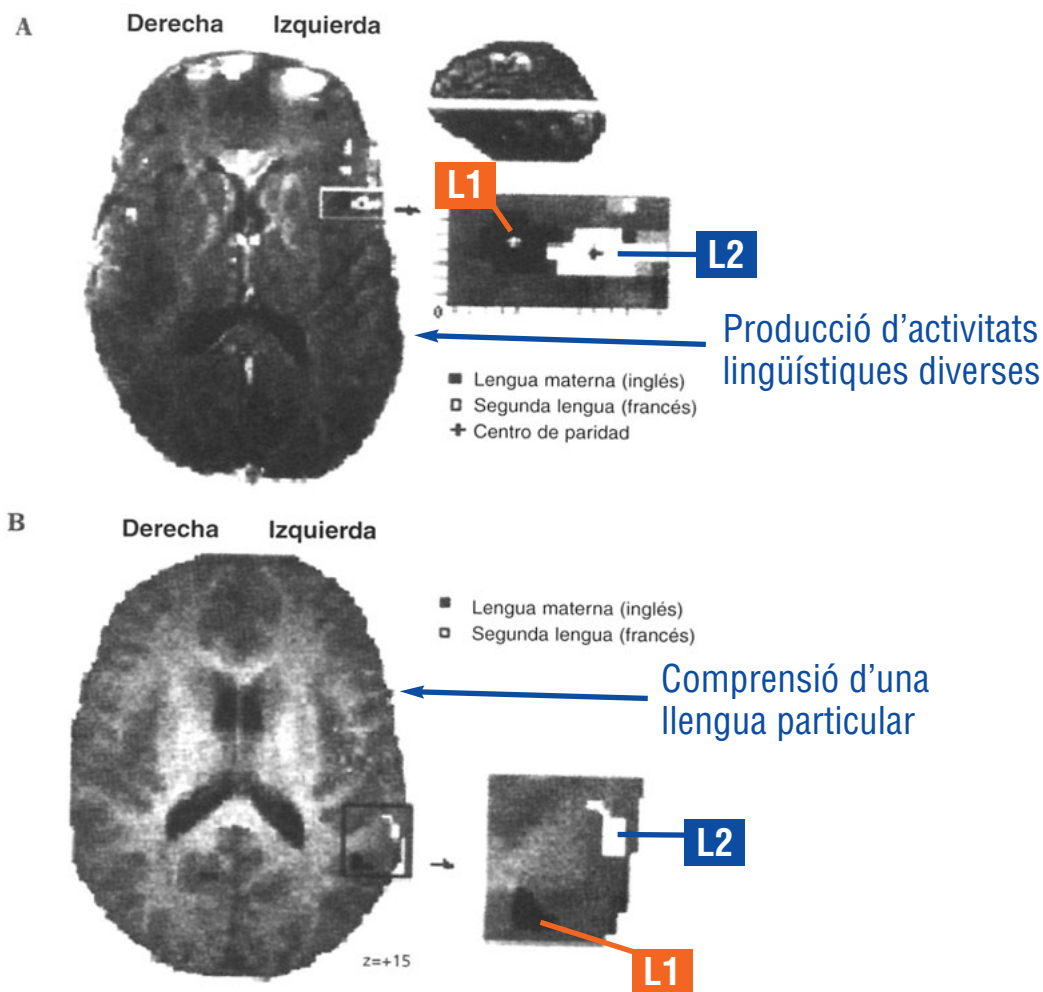
diferències individuals del control de la interferència lingüística. Finalment, el bilingüisme també s'ha associat a un desavantatge pel que fa a l'accés lèxic (Gollan, Montoya i Werner, 2002), una freqüència més alta d'aparició del fenomen «a la punta de la llengua» (PDL) i un temps més gran de denominació de dibuixos (Rivera et al., 2008), molt probablement associat al menor vocabulari en cada llengua.

1. Els bilingües tardans entren més temps i zones més separades de l'escorça cerebral que els infants que aprenen una segona llengua (L2) a les primeres edats (Changeux, 1999: 135)

Blakemore i Frith (2011: 89) afirmen que el fet d'estar exposats a dues llengües des del naixement té avantatges en els infants, ja que (Martin-Rhee i Bialystok, 2008) pronuncien més bé i comprenen més bé la sintaxi d'ambdós idiomes que els que comencen a aprendre una segona llengua a una edat més tardana. I Jean-Pierre Changeux (1985: 35) ha descrit que els bilingües tardans entren més temps per aprendre una segona llengua i que les zones de l'escorça cerebral activades estan més distanciades que en els que aprenen una llengua més prest (vegeu la distribució diferencial a les imatges de l'escorça cerebral). També cal esmentar l'estudi pioner de Kim, Relkin, Lee i Hirsch (1997) sobre aquesta temàtica, així com l'estudi morfomètric publicat per Andrea Mechelli (2004), el qual demostrava amb un treball de volumetria cerebral que els bilingües tenen una petita regió cerebral una mica més «girificada» (denominació que rep el procés de creació de plects a l'escorça cerebral) o més gran.



Esquema 12.
Neuroimatge de
la distribució
diferencial de les
àrees de l'escorça
cerebral
associades a la
L1 i a la L2 en
bilingües tardans



Font:
 Changeux i Ricoeur
 (1999: 135).

És a dir, que és més adequat neurològicament per aprendre una segona llengua, no retardar el moment d'exposar-hi els infants, tal com es pràctica a l'educació infantil.

2. Té problemes l'adquisició simultània de dues o més llengües?

Els nins que adquireixen dues llengües de manera simultània (abans dels 4 anys, seguint Genesee i Nicoladis, 2006) mostren algunes diferències però també moltes semblances amb els nins monolingües.

Entre les similituds podem trobar que, malgrat una menor exposició a cada idioma, els nins bilingües arriben a la major part de les fites a les mateixes edats que els nins monolingües. Entre aquestes hi ha l'inici del balboteig canònic (Oller, Eilers, Urbano i Cobo-Lewis, 1997), les primeres paraules (Nicoladis i Genesee, 1997) i la taxa global del creixement del vocabulari (Pearson, Fernández, Lewedag i Oller, 1997). A més, l'adquisició de la morfosintaxi s'assembla a la dels monolingües majoritàriament i sembla que ocorre dins el mateix període de temps (Paradis i Genesee, 1996).

Algunes de les diferències que s'han observat entre els nins bilingües i monolingües estan molt relacionades amb aspectes del llenguatge dependents de la freqüència d'exposició, per exemple, la grandària del vocabulari, o el retard en l'adquisició d'alguns elements segmentals del llenguatge (Marchman, Martínez-Sussman, i Dale, 2004; Pearson et al., 1997). Hem de recordar que els nins bilingües perceben la meitat del seu input lingüístic en una llengua i la meitat en una altra, per la qual cosa, en determinants aspectes, els nins bilingües senten menys dels dos idiomes que els monolingües, cosa que dona lloc a retards en



relació amb els nins monolingües en aspectes de l'adquisició dependents de la freqüència. Altres diferències són degudes a un procés de transferència dels aprenentatges d'una llengua a una altra. La probabilitat que hi hagi transferència entre llengües és més gran si el nin és dominant o més competent en una llengua que en una altra (Genesee i Nicoladis, 2006). Aquest efecte s'observa, per exemple, quan els nins bilingües utilitzen elements lèxics (Nicoladis i Secco, 2000) d'un idioma en parlar l'altre per tal d'omplir els buits en el coneixement del vocabulari o utilitzar estructures gramaticals d'una llengua a l'altra. Tot i aquests petits retards i diferències, els nins bilingües adquireixen finalment més d'una llengua i presenten alguns avantatges respecte als monolingües. En aquest sentit, els nins bilingües adquireixen les habilitats addicionals que es requereixen per gestionar i utilitzar dues llengües per a fins comunicatius.

En el cas d'aprendre una tercera llengua, lluny de ser una dificultat, per a Lasagabaster (2005: 419): «El alumno que ha estudiado dos lenguas cuenta ya con una serie de estrategias de aprendizaje, a las cuales recurre durante el aprendizaje de la L3 (Lasagabaster 1998a; Mady 2003)», i s'ha de tractar dins un context d'aprenentatge additiu.

3. Els infants amb trastorns del llenguatge es poden veure amb dificultats per haver de seguir un aprenentatge bilingüe?

La major part dels estudis amb nins amb trastorn específic del llenguatge (TEL) s'han realitzat amb participants anglòfons, per

la qual cosa encara tenim un coneixement molt deficient sobre altres llengües. Els últims deu anys s'ha fet un esforç per dur a terme estudis translingüístics (Leonard, 1998). Aquests estudis ens han permès saber que les característiques lingüístiques dels nins amb trastorns en l'adquisició del llenguatge varien molt en funció de la llengua que parlin, de manera que difícilment es poden extrapolar les dades d'unes llengües a altres. D'altra banda, tot i que hi ha un interès internacional alt per descriure l'adquisició amb dificultats en mostres de nins bilingües, la dificultat de trobar prou nins amb aquestes característiques ha fet que els estudis siguin mínims i, de vegades, amb resultats sorprenents. Per exemple, Paradis, Crago, Genesee i Rice (2003) varen realitzar un estudi amb parlants bilingües i monolingües d'anglès i francès, i varen trobar que els nins bilingües amb dificultats en l'adquisició del llenguatge no sembla que tinguin més problemes morfosintàctics que els nins monolingües, tot i l'aparent més gran dificultat. El 2008, Westman, Korkman, Mickos i Byring varen demostrar que el bilingüisme implicava només un petit cost (pel que fa a les puntuacions en vocabulari i repetició de frases) per als nins bilingües (suecfinès) de 6 anys en comparació dels monolingües (suec), encara que l'experiència lingüística amb dos idiomes no es va associar amb una més alta gravetat ni incidència de símptomes associats al TEL. Windsor i Kohnert (2009) no varen trobar diferències entre monolingües i bilingües de 6 a 10 anys (seqüencials, primer varen aprendre la seva L1 i després la seva L2) en la severitat dels seus símptomes associats al TEL. En nins bilingües amb TEL, sabem que el dèficit lin-

güístic es manifesta en ambdues llengües, de manera que les aprenen amb un ritme molt més baix que els seus parells d'edat també bilingües (Hakansson et al., 2003).

Per altra banda, hi ha molts estudis que han mostrat que determinades habilitats i capacitats com la memòria de treball fonològica (Montgomery, 1995, 2002), el processament temporal (Tallal et al., 1996), l'atenció sostinguda i selectiva (Spaulding, Plante i Vance, 2008) o el sistema de processament de la informació (Leonard, 1998; Leonard, Weismer, Miller, Francis, Tomblin i Kail, 2007; Miller, Kail, Leonard i Tomblin, 2001) presenten alteracions en els nins amb dificultats en l'adquisició del llenguatge (per a una revisió, vegeu Bishop, 1992). En aquest sentit, els estudis mostren que els nins bilingües amb TEL solen presentar les mateixes dificultats cognitives que els monolingües amb TEL (Kohnert, Windsor i Pham, 2009).

• Qüestió 4. Com afecten les actituds lingüístiques sobre l'aprenentatge d'una segona llengua?

Un aspecte que cada vegada cobra més presència, i que va tenir molta d'importància al Canadà quan començaren les seves experiències en immersió lingüística a la dècada dels seixanta, és donar explicacions i fer participar els pares en la comprensió del sentit del procés educatiu que es duu a terme. Aquest aspecte es lliga amb les actituds lingüístiques i sociolingüístiques en què es troba immersa una L2 quan és presentada i emprada per al seu aprenentatge escolar a la comunitat escolar.



Lasagabaster (2005) remarca que:

Por otro lado y teniendo en cuenta el creciente número de alumnos que se incluye en nuestro sistema educativo proveniente de otros países, es importante recalcar el papel de la escuela en el desarrollo de actitudes positivas hacia estos nuevos integrantes de nuestra sociedad (p. 422).

L'atenció i el respecte per la Ll que aporten els alumnes és un element educatiu important per produir una empatia mútua i la construcció d'una comunitat tolerant amb la diversitat, des del respecte a la llengua autòctona, la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears.

En aquest sentit cal tenir en compte els estudis de Lasagabaster (2005), Lapresta, Huguet i Janés (2010) que incideixen en l'estudi del procés de construcció de les actituds lingüístiques dels escolars d'origen immigrant al País Basc i a Catalunya, per tal de prevenir i resoldre els processos de minorització, pel que fa a la llengua catalana, dirigits cap a la substitució progressiva en els àmbits públics per polítiques afavoridores de la llengua castellana.

En aquests moments, la qüestió ja no és el bilingüisme català-castellà, sinó el multilingüisme present a les escoles de les Illes Balears, que tenen alumnes que aporten 57 llengües diferents, i el repte que representa com construïm una comunitat on la llengua catalana sigui un element cohesionador socialment, i al mateix temps es valorin adequadament les llengües que aporten els

infants. Situació que ens fa veure la necessitat de treballar les actituds positives envers el model escolar lingüístic (especialment els programes d'immersió lingüística) de les Illes Balears o de Catalunya i d'altres comunitats amb llengua històrica pròpia. Si aquesta crispació entra a l'escola, retrocediríem a situacions ja resoltes fa anys a la comunitat educativa. Afortunadament, les associacions de pares han mantingut un contacte i suport amb els mestres i, en un comunicat oficial de FAPA Mallorca (2009), deien:

Des de la Federació de Pares i Mares d'Alumnes de Mallorca (FAPA Mallorca) volem expressar la nostra preocupació per la utilització ideològica que des d'alguns grups minoritaris s'intenta fer en relació amb l'ensenyament de les dues llengües oficials a les Illes Balears: el català com a llengua pròpia de les Illes Balears i el castellà com a llengua oficial de l'Estat espanyol (p. 1).

I afegien:

Ens preocupen les insinuacions que s'han fet de manera intencionada des d'alguns sectors que la causa del fracàs escolar a les Illes Balears sigui l'ús de la llengua pròpia de les Illes Balears com a llengua d'ensenyament, ja que aquestes insinuacions no estan basades en cap estudi sobre la qüestió. Les causes de l'elevat fracàs escolar que pateix la nostra Comunitat són múltiples i aquestes insinuacions poden desviar perillosament l'atenció de les vertaderes causes d'aquest fracàs escolar.

La convivència lingüística als nostres centres educatius ha

estat i continua essent exemplar, i no podem acceptar que aquesta convivència es vegi alterada per actituds de grups minoritaris i dissonants amb intencions polítiques i ideològiques poc clares (p. 1).

Malauradament quan la FAPA escrivia aquestes reflexions, el 2009, es quedaren curts en els seus temors, ja que l'anomenada «llibertat d'elecció de llengua» i la corresponent ordre reguladora (l'esborrany de la qual ja es troba penjat a la web de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears), no parla en absolut de les 57 llengües a elegir pels pares dels alumnes. En tot cas, entra en la qüestió d'un model lingüístic trilingüe català-castellà-anglès, i amb unes proporcions que disminueixen els percentatges d'hores de la llengua catalana del decret de mínims del 50 per cent a un 33 per cent repartit entre les tres llengües.

Volem remarcar les conclusions a les quals arribaren Lapresta, Huguet i Janés (2010) en l'estudi ja esmentat:

Como hemos comprobado, el proceso de construcción de las actitudes lingüísticas es complejo y en él entran a jugar un papel muy significativo diversas dimensiones interrelacionadas.

A modo de ejemplo podemos mencionar el hecho de que las actitudes negativas hacia el catalán son construidas de manera diversa en el caso de diferentes informantes (entre unos tiene un gran peso el componente identitario y en el caso de otros se ancla principalmente en la dimensión instrumental).

Pero todas las consideracio-



nes realizadas empujan a concluir que realmente por encima de la variable Área de Origen o la Condición Lingüística Familiar está presente el efecto de la condición que podríamos denominar «Satisfacción y Percepción de Valoración e Integración Escolar y Social», variable ya detectada en otros trabajos (Serra, 2006; Vila, 2000). [...]

En este sentido se debe incidir en medidas no estrictamente lingüísticas (que no significa olvidar las lingüísticas) con el objetivo de construir un proyecto de convivencia común pluricultural y plurilingüe que asegure el papel de la lengua catalana como vehiculador del mismo (p. 544).

I continuen:

Es evidente que uno de los principales escenarios donde se debe trabajar es la escuela a diferentes niveles.

En primer lugar a nivel del aula y de las prácticas educativas que se desarrollan en la misma. Garantizar que las prácticas educativas fomenten un conocimiento recíproco y una valoración positiva de todas las lenguas y culturas (más allá del folclorismo) presentes en el aula.

En segundo lugar implicar no solamente a la escuela en el proceso de aprendizaje, sino involucrar el resto de la comunidad educativa y el entorno educativo (padres, asociaciones, etc.).

Por último, plantear la integración de todos los jóvenes desde una perspectiva holística, en el sentido que no solamente recaiga sobre el hecho lingüístico, sino sobre todas las esferas de la vida social (p. 544).

Per acabar, en el capítol 5 de l'obra de Lasagabaster i Sierra (2005a), el professor Cummins

(2005a: 120), un dels màxims especialistes mundials en segones llengües i multilingüisme, cita diversos treballs, com el d'Huguet, Vila i Llorca (2000) en el qual diuen que «Los alumnos de estatus social económico (ESE) medio y bajo que asistieron a clases de catalán obtuvieron resultados significativamente superiores en castellano que quienes únicamente tuvieron clases en castellano». I en aquesta línia de resultats també esmenta els treballs que feren per estudiar l'aprenentatge de tres llengües Cenoz i Valencia (1994), Lasagabaster (1998; 2001), o Sanz (2000), que: «señalan que en el País Vasco, los estudiantes de centros escolares donde el euskera era la lengua de instrucción y que se estaban formando como hablantes bilingües y alfabetizados en dos lenguas superaban significativamente en pruebas de inglés a los estudiantes monolingües que asistían a centros en los que el castellano era la lengua vehicular.» (Cummins 2005a: 120).

en este sentido se debe incidir en medidas no estrictamente lingüísticas (que no significa olvidar las lingüísticas) con el objetivo de construir un proyecto de convivencia común pluricultural y plurilingüe que asegure el papel de la lengua catalana como vehiculador del mismo



Algunes reflexions per a la construcció d'un model lingüístic escolar per a les Illes Balears

A partir de l'amplitud i abast dels estudis sobre l'ensenyament i aprenentatge de llengües que hem vist, hauríem de plantejar-nos com es pot construir un model lingüístic escolar que sense arraconar o reduir la llengua pròpia de les Illes Balears, el català, també contempli el factor de *Satisfacció i Percepció de Valoració i Integració Escolar i Social*.

Algunes reflexions que es dedueixen serien:

– *Tots els infants neixen preparats per poder parlar qualsevol llengua del món*, com mostren els balbuceigs dels primers mesos en què es pronuncien tots els sons (N. Chomsky 1968; 1989; Pinker, 1995).

Després vindrà la selecció fonètica segons les llengües que es parlin en l'entorn de l'infant. Hi ha estudis com els de Ventureyra (2005) sobre l'atracció de la primera llengua entre infants d'una altra llengua (infants coreans adoptats que han après el francès), i Ventureyra et al. (2004), que estudien com ja dins el primer any de vida de l'infant es produeix una ràpida discriminació dels sons de la llengua o les llengües que es parlen a l'infant.

Si parlem estrictament de fonologia, aquesta exposició és coneguda amb el nom de model de l'imant de la llengua nativa (en anglès, *Native Language Magnet*

Model - NLM). També és coneguda com a poda sinàptica o *pruning*, constreta als sons que formen part de la llengua familiar, amb pèrdua de certs contrastos (Iverson i Kuhl, 1995).

Una vegada apresada la llengua primera, es poden aprendre altres llengües segones (L2) sense perill de perdre la L1, si els infants segueixen usant la L1 al seu medi familiar. Només cal que es tingui en compte les categories fonètiques que intervenen en el procés de discriminació dels contrastos fonètics entre sons. Com més edat té la persona més difícil li resultarà la discriminació fonètica. Per tant, l'edat és una variable significativa, però com diu Carranza (2008) «Los resultados de los diversos experimentos que se han llevado a cabo en el marco de cada teoría han demostrado que la edad de adquisición de la L2 es una variable significativa en la capacidad de percepción y discriminación de sonidos de la L2; sin embargo, ningún autor acepta la teoría del “período crítico” como explicación a este fenómeno. A este respecto, la NLM considera que el niño nace con una capacidad innata para aprehender las características acústicas y articulatorias de los diferentes ejemplares del mismo ítem fonético.»

– *Segons el grau de transparència o opacitat ortogràfica*, l'anglès és la llengua amb més percentatge de dificultat (un 67%) per a l'aprenentatge de la lectura d'entre tretze llengües europees estudiades per Seymour et col. (2003).

si es vol que una llengua encara minoritzada com és la llengua catalana sigui apresada per tots els ciutadans de les Illes Balears, sense cap discriminació ni separació escolar, i amb una competència suficient, no queda altra solució que aprendre-la a l'escola, i ben prest

D'acord amb els estudis de Seymour i els seus col·laboradors (2003), les llengües tenen nivells diferents de transparència ortogràfica, és a dir, del grau de dificultat que presenten a la lectura i a la posterior escriptura. Així, en un estudi comparatiu del percentatge d'errades de lectura de mots en infants de primer grau de tretze països europeus, curiosament les llengües amb percentatges més baixos correspongueren



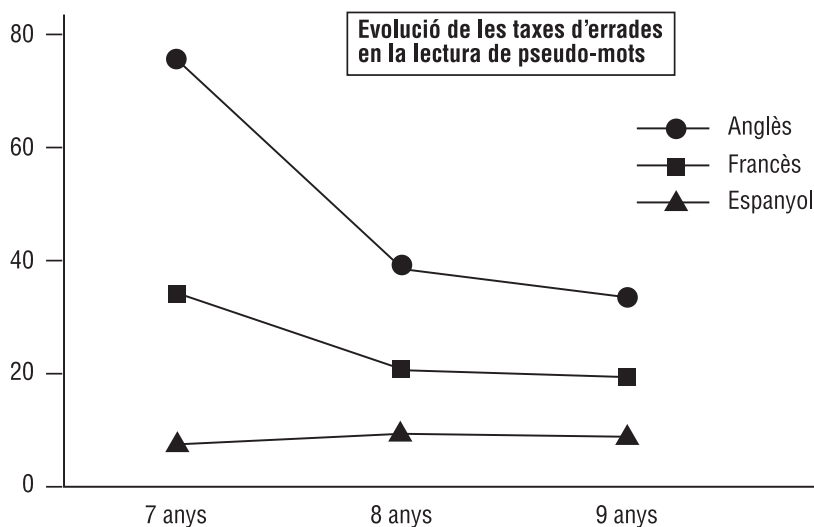
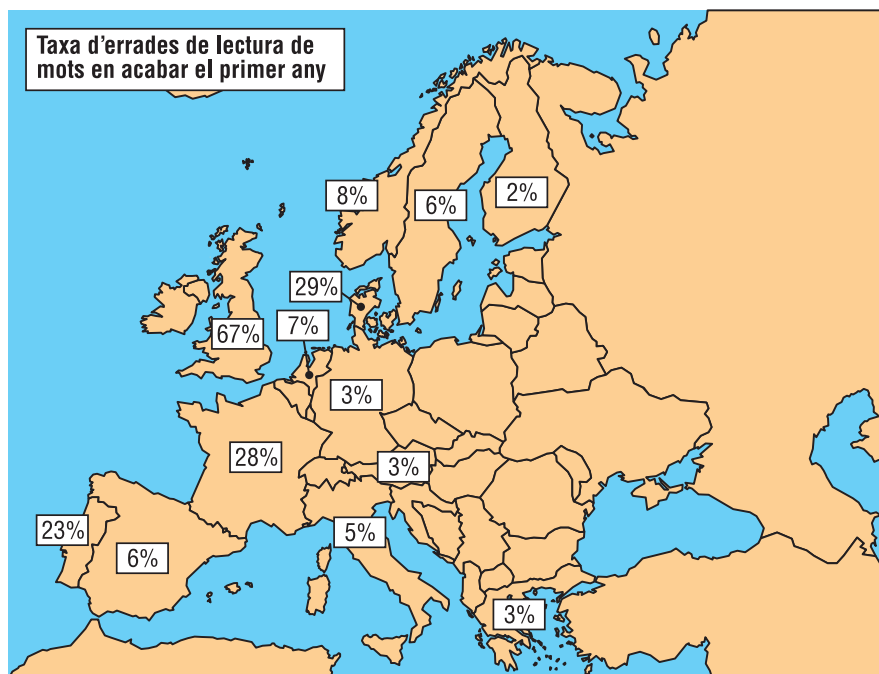
al finès, amb un 2%, seguit de l'alemany, amb un 3%, l'italià, amb un 5%, i l'espanyol i el suec, amb un 6%, mentre que el portuguès presentava un percentatge d'un 23%, el francès, d'un 28%, el danès, d'un 29%, i a l'extrem més elevat, hi trobem l'anglès, amb un 67%. No hi havia dades sobre el català, que podem suposar que es trobaria entre l'italià i el portuguès.

De l'observació de les dades sorgeix una pregunta: el grau de dificultat o opacitat ortogràfica afecta la valoració per aprendre a llegir en anglès?

En la nostra societat actual ningú no qüestiona no aprendre l'anglès pel fet que sigui una llengua molt difícil ortogràficament, pel fet que presenti un 67% d'errades de lectura al primer grau de primària entre els mateixos angloparlants, d'acord amb els estudis de Seymour i col·laboradors (2003).

En canvi, sí que és una creença no científica que hi haurà una interferència greu i quasi insalvable en el cas del català. I com que no gaudeixen del «prestigi de llengua de poder», també s'aplica aquesta falsa creença als casos de l'alemany o el finès, que presenten només un 3% i un 6% d'opacitat ortogràfica, respectivament, i que són percebudes com a llengües molt difícils en la seva ortografia i aprenentatge.

Esquema 13. Percentatge d'errades de lectura de mots al final del primer grau en tretze països europeus (Seymour, Aro, Erskine, 2003)



Font: S. Dehaene (2007: 306).

– *Aprendre a l'escola la llengua pròpia de les Illes Balears*

Si es vol que una llengua encara minoritzada com és la llengua catalana sigui apresada per tots els ciutadans de les Illes Balears, sense

cap discriminació ni separació escolar, i amb una competència suficient, no queda altra solució que aprendre-la a l'escola, i ben prest. Com diu el catedràtic I. Vila (2009: 230) aplicat a Catalunya: «La garantia dels drets lin-

güístics individuals passa, entre altres coses, perquè tothom a Catalunya conegui la llengua catalana. Altrament, les persones que tenen el català com a llengua pròpia no poden exercir el dret a viure en la seva llengua.» (I. Vila: «Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: el repte de la catalanització escolar». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 20 (2009), p. 230).

En un estudi citat per Cummins (2005a: 147), Lasagabaster (2005), com a conclusions d'una recerca sobre la presència de tres llengües en el currículum, afirma:

«Todos los datos nos permiten concluir que cuando se trata de un grupo mayoritario se puede prescindir de la enseñanza de la L1 durante los primeros cursos, pero esto no debe ser así cuando la L1 es una lengua minoritaria (euskera o catalán, o la L1 de los alumnos inmigrantes⁴) que no cuenta con un uso extendido fuera del contexto escolar. Esta cuestión es de gran interés para todas aquellas comunidades bilingües de nuestro contexto que cuentan con una lengua propia» (Lasagabaster 2005: 421).

– *Millorar i aprofundir en la didàctica per a l'ensenyament de llengües*

Hauriem de plantejar-nos serio-

sament desenvolupar i practicar el multilingüisme lector europeu que proposen T. Stegman i col·laboradors (2002).

Sembla una bona manera de treballar les diferents possibilitats neurològiques del cervell humà, posar en contacte les diverses escriptures i ortografies de les diferents llengües romàniques (català, espanyol, francès, italià, galaicoportuguès, romanès, sard), i alhora es podrien estalviar els esforços de moltes de persones que podrien llegir en francès, en italià o en portuguès. Segons T. Stegmann i col·laboradors (2002), el 90% de les lletres i els sons de les llengües romàniques s'escriuen igual, tret d'algunes excepcions. I al llibre s'explica que «el mètode avança en la competència lectora i deixa que de manera natural aparegui la competència de comprensió oral, preparant la persona perquè posteriorment pugui entendre la parla en una altra llengua».

També seria una manera d'educar en el multilingüisme europeu i donar un sentit educatiu i social a l'aprenentatge de diverses llengües romàniques a la vegada, així com un element més de cohesió europea des del respecte a les llengües.

En el mateix sentit, Lasagabaster (2005) explicita aquesta actitud multilingüe quan recomana que per a un bon èxit del multilin-

güisme cal que «la totalidad del centro educativo esté imbuido del mismo espíritu y decidido a conseguir el éxito en este aprendizaje trilingüe.» (p. 420).

– *Fer intervenir moltes de situacions diferents d'ús de la llengua oral i escrita ajuda a reforçar les connexions cerebrals* (Blakemore i Frith, 2011)

La diversitat de situacions didàctiques i comunicatives possibilita que es reforcin les interaccions sinàptiques al llarg de diverses zones de l'escorça cerebral, tal com s'acostuma a fer didàcticament en una metodologia d'immersió lingüística.

– *Tenir cura dels factors emocionals i socials* que fomentin i afavoreixin la Satisfacció i Percepció de Valoració i Integració Escolar i Social i que ajuden a un bilingüisme additiu, necessari per a un desenvolupament positiu de la L1 + L2.

– Tenir en compte les diferents diversitats que aporten els alumnes a l'escola i incorporar un model conceptual del prisma (amb quatre components: els processos socioculturals, lingüístics, cognitius i acadèmics) — com proposa Collier (1995)— sense oblidar els processos socioculturals i sociolingüístics, influïts a la vegada pel context sociopolític (Vila et al., 2006: 173).



Les reflexions i les veus d'alguns professionals

Per completar aquesta visió prismàtica, incorporarem una selecció de les reflexions i la veu dels professionals dels diferents camps educatius. Per sistematitzar-ho enviarem un breu qüestionari amb dues preguntes a alguns especialistes i membres del camp educatiu de les Illes Balears:

a) Què opina de l'actual model lingüístic escolar a les Illes Balears?

b) Quin model hi hauria d'haver al seu parer?

Aquestes són, resumides, les seves respostes.

- Des del camp sociolingüístic (Joan Melià, Sociolingüista, professor de la UIB i exdirector general de Política Lingüística de les Illes Balears):

«El model lingüístic escolar que fins ara s'ha aplicat a l'escola de les Illes Balears és, sobretot en els objectius, molt adequat. D'una banda perquè evita la segregació (potencialment perillosa) dels alumnes per raons de llengua (ja sigui de tria o d'origen) i, de l'altra, perquè pretén que aquests, en acabar l'ensenyament obligatori, posseixin un domini de les dues llengües oficials suficient per a poder-s'hi expressar amb fluïdesa. [...]

»L'explicació que el desequilibri lingüístic escolar, a favor del català, ajuda a equilibrar el domini actiu de les dues llengües és clara, si ens adonam –com està prou

demonstrat– que les llengües no només s'aprenen a l'escola sinó que, la major part del coneixement lingüístic s'adquireix fora d'aquest àmbit. I, en aquest sentit, es pot observar que, així com els infants de famílies catalanoparlants a les Illes Balears ja des dels primers mesos estan exposats contínuament al contacte amb el castellà i a models de comportament dels catalanoparlants (familiars o no) d'ús de les dues llengües alternativament, els infants de famílies castellanoparlants estan molt més “protegits” del contacte continu amb el català i, en canvi, perceben models d'ús consistent a mantenir el castellà encara que parlin amb heterolingües i, per tant, gaudeixen de menors oportunitats d'aprendre'l i en tenen, rutinàriament, menor necessitat. El desequilibri a favor del coneixement i l'ús del

castellà que es produeix fora dels límits de l'escola, no només és a causa d'una major presència del castellà (de vegades gairebé exclusiva) en determinats àmbits, sinó també a la pervivència de monolingües en castellà i la desaparició de monolingües en català, a les convencions socials sobre el comportament en els usos interpersonals entre heterolingües o amb persones de qui es desconeix la filiació lingüística, a les necessitats (reals o, sovint, suposades) d'expressar-se en castellà, etc.

»Si l'escola no trenca aquest desequilibri no hi ha manera d'assolir l'objectiu que tots els infants escolaritzats arribin a convertir-se en bilingües (pel que fa al coneixement del català i del castellà) de manera efectiva. En aquestes circumstàncies, si es dona menys

el model lingüístic escolar que fins ara s'ha aplicat a l'escola de les Illes Balears és, sobretot en els objectius, molt adequat. D'una banda perquè evita la segregació (potencialment perillosa) dels alumnes per raons de llengua (ja sigui de tria o d'origen) i, de l'altra, perquè pretén que aquests, en acabar l'ensenyament obligatori, posseixin un domini de les dues llengües oficials suficient per a poder-s'hi expressar amb fluïdesa



importància, social i laboral per exemple, al català, serà impossible que els ciutadans puguin tenir els mateixos drets reconeguts amb independència de la llengua que vulguin utilitzar, o, si s'hi dona la mateixa importància, els que tinguin un coneixement precari del català en seran perjudicats. Amb el model lingüístic escolar vigent fins ara, no en surten alumnes que no es puguin expressar en castellà i, en canvi, encara en surten que no tenen prou habilitat per poder-se expressar en català.»

«Vist des de la perspectiva actual, i amb el coneixement dels resultats que ha donat aquest model, es veu clarament que, les propostes de rebaixar la presència del català com a llengua vehicular de l'ensenyament d'altres matèries i de fer-la recular com a llengua del primer ensenyament, no es fan des de la perspectiva de millorar l'aprenentatge dels escolars, sinó amb intencions exclusivament polítiques. Si la voluntat de bilingüitzar els infants escolaritzats fos real, no s'intentaria derruir el model actual, sinó cercar vies de millora, donar respostes convergents a les modificacions produïdes als darrers anys (per exemple l'increment quantitatiu i de diversitat de procedències lingüístiques dels alumnes actuals). Probablement, el que hi ha darrere aquestes propostes, com a mínim en els qui les impulsen, és l'objectiu d'evitar la bilingüització de tots els escolars, mantenir entre els joves sectors de població monolingüe efectiva, incapaç d'utilitzar el català amb normalitat i fluïdesa, perquè d'aquesta manera s'asseguren una barrera sòlida al procés de recuperar les funcions que corresponen al català com a llengua pròpia de les

Illes Balears. En altres paraules amb la demagògica proposta de la lliure tria de llengua en l'escolarització, el que fan és impedir que puguin triar lliurement la llengua que vulguin usar en ser més grans perquè, de manera efectiva, només seran capaços d'usar-ne una.»

- Tant responsables del camp sindical com d'associacions de pares o del camp de la inspecció insisteixen en la conveniència de no canviar el model lingüístic que ha existit fins a l'any 2012 a les Illes Balears.

Així:

- Miquel Sbert, inspector d'ensenyament i exinspector en cap de les Illes Balears:

«Cap dels estudis diagnòstics publicats per les agències d'avaluació autonòmiques, estatals o internacionals, ni cap dels indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears analitzats pels organismes competents, mostren com a problema l'ús de la llengua catalana com a vehicular de l'ensenyament, tant si n'és a nivell d'ús parcial com total. La qüestió del tractament i l'ús de les llengües oficials de les Illes Balears, del model lingüístic del sistema educatiu balear, no ha provocat distorsions ni conflictes ni mancances constatades significatives en relació als resultats, a la convivència als centres o a les relacions socials dels centres amb el seu entorn.

»Per això, la meua valoració és positiva. Existeixen altres possibilitats, però en un marc legal, social, polític i cultural com el de les Illes Balears el model ha donat uns resultats molt acceptables. Potser presenta algunes insuficiències, principalment en matè-

ria de seguiment i de correcció d'elements puntuals, però el resultat és ben prenedor.

»Pens que, en el context legal vigent, els altres plantejaments possibles resultarien a més d'inviabils, inadequats i injusts, perquè provocarien segregacions per raons lingüístiques, una caiguda en picat del coneixement i l'ús de la llengua catalana, pròpia del país, i no millorarien significativament el rendiment escolar o l'èxit escolar (cap indicador relaciona èxit o fracàs amb la qüestió lingüística).» El model que defensaria és el mateix que tenim, a nivell de concepció, però amb unes matisacions pel que fa al tractament de les llengües curriculars, de clarificació dels propòsits educatius:

- Planificar mesures de discriminació positiva del català, ateses les necessitats de bona part de la població escolar. La llengua territorial continua en una situació de minoració respecte a la castellana i l'escola (el sistema educatiu) continua essent l'àmbit més adient per contribuir a la seva normalització i fer-la, de cada dia més, llengua de cohesió social.

- * Fomentar l'ensenyament-aprenentatge almenys d'una llengua estrangera. Cal evitar el trilingüisme substitutiu.

- * Planificar l'ensenyament-aprenentatge de les llengües oficials i estrangeres amb una didàctica adient i tenint en compte els diferents objectius a assolir.

- Secretària de política educativa i normalització lingüística de l'S-TEI Intersindical (M. A. Font) i Joan Lladonet, mestre d'escola, pedagog, autor de nombrosos llibres de text i de didàctica, que s'ha afegit a les respostes del ma-



teix document perquè hi coincideix.

Entre altres coses responen:

«Pel que fa a l'ordre d'elecció de llengua del primer ensenyament (infantil i excepcionalment 1r i 2n de primària), ens hem de felicitar per la resposta dels pares i mares de fer costat a la llengua pròpia del territori i de respecte dels projectes educatius dels centres basats en l'ensenyament en català, que garanteixen l'aprenentatge de les dues llengües oficials. I, a més, han vist que aquest model escolar dóna més oportunitats als seus fills i filles i treballa per a la cohesió social des de l'escola.

»L'STEI Intersindical ja va qualificar aquesta ordre d'elecció de llengua de pasterada pedagògica per moltes i diverses raons. No qüestionam un dret recollit a la Llei de normalització lingüística, però sí el model que regula aquest dret. Entenem que els infants han d'estar junts i viure tots les mateixes experiències i que l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat han de ser per acostar els infants al projecte educatiu del centre, no per allunyar-los-en. A més a més, sabem que d'aquesta manera no s'assegura que l'alumnat acabi l'escolaritat obligatòria sabent les dues llengües oficials tal com marca la llei.»

I afegeixen:

«Un model que redueixi la presència del català a l'escola i que vagi més enrere que el model actual, per a nosaltres, és inviable i impossibilitaria que tot l'alumnat de les Illes aprengué les dues llengües oficials.»

• En aquest darrer sentit també es manifesta el responsable del Servei d'Ensenyament de Llengües de les Illes Balears, quan diu:

«El model lingüístic actual em sembla correcte i coherent amb la realitat dels centres educatius (a excepció que s'hagi de fer efectiu el dret dels pares a elegir la primera llengua d'ensenyament, ja que complica en gran mesura l'organització, la metodologia i el progrés de tots els infants).

»Malgrat tot, sempre he trobat a faltar un seguiment constructiu per part de l'Administració en la correcta aplicació del model lingüístic actual: Impuls al treball de l'expressió oral, assessorament en metodologies basades en l'enfocament comunicatiu, avaluació dels objectius al final de cada etapa, cicle, etc.

»No cal canviar el model lingüístic, cal establir les mesures necessàries per possibilitar millors resultats: formació del professorat, recursos humans i materials necessaris i seguiment del treball a les aules.»

• També des de la comunitat educativa, els representants de la Federació de Pares i Mares d'Alumnes de Mallorca (FAPA Mallorca) incideixen en la defensa de l'actual model basat en la immersió lingüística:

«Els estudis publicats i l'experiència dels darrers anys ens demostren que la millor manera de garantir el domini dels alumnes de les dues llengües és la immersió lingüística en català als nostres centres educatius i el seu ús com a llengua vehicular, ja que des dels mitjans de comunicació i altres àmbits de la societat ja es fa suficient immersió en llengua castellana. Això mateix ve corrobora-

rat per l'informe sobre el foment del multilingüisme a la Unió Europea que va ser aprovat pel Parlament Europeu el passat mes de març.»

«Ens preocupen les insinuacions que s'han fet de manera intencionada des d'alguns sectors que la causa del fracàs escolar a les Illes Balears sigui l'ús de la llengua pròpia de les Illes Balears com a llengua d'ensenyament, ja que aquestes insinuacions no estan basades en cap estudi sobre la qüestió. Les causes de l'elevat fracàs escolar que pateix la nostra comunitat són múltiples, i aquestes insinuacions poden desviar perillosament l'atenció de les veritables causes d'aquest fracàs escolar.

»La convivència lingüística als nostres centres educatius ha estat i continua essent exemplar, i no podem acceptar que aquesta convivència es vegi alterada per actituds de grups minoritaris i dissonants amb intencions polítiques i ideològiques poc clares.»

cal establir les mesures necessàries per possibilitar millors resultats: formació del professorat, recursos humans i materials necessaris i seguiment del treball a les aules



Per saber-ne més

Arenas, Joaquim (1986). *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: La Llar del Llibre. Llibre històric sobre la immersió lingüística de l'introduïdor i difusor del concepte a Catalunya i l'Estat espanyol.

Blakemore, S.-J; Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Booket. Per conèixer de manera introductòria les bases neurològiques de l'aprenentatge i l'educació.

Strubell i Trueta, M.; Andreu Barrachina, L.; Sintés Pascual, E. (coord.) (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Barcelona: UOC. Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC.

http://www.uoc.edu/portal/ca/catedra_multilinguisme/_resources/documentos/modelinguisticoscolar.pdf [Consultat el 21 de desembre de 2012]. Excel·lent dossier que vol mostrar al gran públic no especialitzat, des d'una visió científicament fonamentada, dades per a la reflexió i la valoració del model d'immersió lingüística a Catalunya a partir del desenvolupament de sis punts.

Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El professor Cummins és membre del Departament de Currículum, Ensenyament i Aprenentatge de la Universitat de Toronto (Canadà). El llibre se centra en les diverses experiències que hi ha hagut sobre l'ensenyament de llengües i les relacions socials i de poder de les llengües.

Departament de Filologia Catalana i Lingüística General (2012). *Llengua i escola. Un model d'ensenyament com a garantia dels drets lingüístics*. Palma: Universitat de les Illes Balears. Departament de Filologia Catalana i Lingüística General.

http://www.uib.cat/digitalAssets/222/222686_5-informe.pdf Document del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la UIB on es

conclou que, en la situació social i sociolingüística actual de les Illes Balears, per assolir l'objectiu que en acabar el període d'escolarització obligatòria els infants puguin expressar-se fluidament i amb eficàcia en català i castellà, és necessari que el català sigui la llengua de l'ensenyament, i al mateix temps s'ha de procurar que els alumnes adquireixin un domini adequat de l'anglès o d'una altra llengua estrangera.

Genesee, F.; Lambert, W. E.; Holobow, N. (1986). «La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense». A: *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36. Article bàsic sobre l'adquisició d'una segona llengua a partir de l'experiència canadenca. Escrit pels creadors de la immersió lingüística al Canadà, que hi fan una explicació i avaluació dels resultats obtinguts.

Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (2010). *Resultats PISA 2009. Illes Balears*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura. http://iaqse.caib.es/documentos/aval2009-10/Resultats_Illes_Balears_PISA_2009.pdf. Per tenir dades objectives sobre el coneixement de llengües i altres matèries a les Illes Balears.

PIRLS - TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen I: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012).

PISA (2011). *Estudi PISA 2009. Síntesi de resultats*. Quaderns d'Avaluació, 19. URL: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Quaderns19.pdf> [Consultat: el 10 d'octubre de 2012].

Dóna a conèixer els resultats de l'informe PISA sobre les diferents matèries de l'ensenyament.



Xarxa Cruscat (2011). *Informe sobre la situació de la llengua catalana (2011)*. Barcelona: Xarxa Cruscat - Observatori de la Llengua Catalana. <http://blocs.iec.cat/cruscat/publicacions/informe/> [Consultat: gener de 2013]. Informe que consta de cinc capítols on s'estudien des del

context demogràfic i econòmic l'estatus jurídic del català, l'ensenyament, els mitjans de comunicació i les institucions públiques a tots els territoris de llengua catalana. I amb unes conclusions de Miquel Àngel Pradilla, coordinador de l'estudi.

Referències

Abutalebi, J., Annoni, J. M., Zimine, I., Pegna, A. J., Lee-Jahnke, H., Cappa, S. F., & Khateb, A. (2008). Language control and lexical competition in bilinguals: an event-related fMRI study. *Cerebral Cortex*, 18 (7), 1496-1505.

Adrover-Roig, D. y Ansaldo, A. (2009): El bilingüismo como factor de protección en el envejecimiento cognitivo. *Revista Española de Neuropsicología*, 1, 1-15.

Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.

Aracil, Lluís V. (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana (col·lecció Els Orígens; 9).

Arenas, J. (1986). *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Arenas, J., Muset, M. (2007). *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Barcelona: Centre d'Estudi Jordi Pujol.

Arnau, J. (2011). Els alumnes del sistema educatiu català, tenen dèficits en els coneixements escolars en comparació amb alumnes d'altres contextos? A: Strubell i Trueta, M., Andreu Barrachina, L. i Sintes Pascual, E. (coord.) (2011), *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica* (pp. 15-21). Barcelona: UOC. Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC.

Artigal, J. M. (1989). *La immersió a Catalunya*. Vic: Eumo Editorial.

Bain, B. (1975). Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations. *Linguistics*, 16, 5-20.

Barke, E. M. & Williams, D. E. P. (1938). A further study of the comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales. *British Journal of Educational Psychology*, 8, 63-77.

Bassa i Martín, R. (1991). *El català a l'escola (1936/39-1985). Crònica d'una desigualtat*. Barcelona: Llar del Llibre.

Bastardas, Albert (2002): Llengua escolar i context demosociolingüístic en els joves francòfons al Canadà a fora de Quebec: Algunes alertes per a la situació catalana. *Noves SL. Revista de Sociolingüística* (tardor de 2002), 1-11.



Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attention in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.

Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. A: *Handbook of bilingualism* (pp. 417-432). Oxford: Oxford University.

Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology & Aging*, 19, 290-303.

Bishop, D. (1992). The underlying nature of Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology: All Disciplines*, 33 (1), 3-6.

Blakemore, S.-J., Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Bòket.

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Carranza, M. (2008). Fenómenos de interferencia fónica relacionados con el fonema /w/ en la interlengua de estudiantes japoneses de español como lengua extranjera. *Estudios Lingüísticos Hispánicos* 23 (2008), 1-21. Tokio: Círculo de Estudios Hispánicos de Tokio.
http://www.academia.edu/390270/Carranza_M._2008._Fenomenos_de_interferencia_fonica_relacionados_con_el_fonema_en_la_interlengua_de_estudiantes_japoneses_de_espanol_como_lengua_extranjera_Estudios_Linguisticos_Hispanicos_23_1-21_Circulo_de_Estudios_Hispanicos_de_Tokio_Tokio
[Consultat el gener de 2013]

Carrow, S. M. A. (1957). Linguistic functioning of bilingual and monolingual children. *Journal of Speech & Hearing Disabilities*, 22, 371-380.

Cenoz, J., Valencia, J. F. (1994): Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.

Changeux, J.-P. (1985). *El hombre neuronal*. Madrid: Espasa-Calpe.

Changeux, J.-P., Ricoeur, P. (1999): *Lo que nos hace pensar*. Barcelona: Península.

Chomsky, N. (1968). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

Collier, V. P. (1995). *Promoting Academic Success for ESL Students: Understanding Second Language Acquisition for School*. Elizabeth: New Jersey Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators.

Comisión Europea. Lenguas oficiales de la UE. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_es.htm.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2011). *Estudi PISA 2009. Síntesi de resultats. Quaderns d'Avaluació*, 19. URL. [Consultat el 10-10-2012]:
<http://www.gencat.cat/ensenyament/quadern19/pdf/Quaderns19.pdf>

Conselleria d'Educació i Cultura (2010). *Resultats PISA 2009. Illes Balears*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu. http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/Resultats_Illes_Balears_PISA_2009.pdf



Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. IAQSE (2012). *ISEIB 2011*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE).

Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59-86.

Craik, F. I., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 9, 75 (19), 1726-1729.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism onward cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers forward Bilingualism*, 9, 1-43.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid. Morata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cummins, J. (2005a). La hipòtesis de la interdependència 25 anys després: la investigació actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. A D. Lasagabaster y J. M. Sierra (coords.) (2005a), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Hòrsori (Cuadernos de Educación, 47), 113-132.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

Escobar Urbeneta, C., Nussbaum, L. (coord.) (2011). *Aprender en una altra llengua. Learning through another language. Aprender en otra lengua*. Barcelona: UAB. Servei de Publicacions.

Ferrer, F. (dir.), Castejón, A., Castel, J. L., Zancajo, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill (col·lecció Polítiques, 74).

Festman, J., Rodríguez-Fornells, A. & Muent, T. (2010). Individual differences in control of language interference in bilinguals are related to general executive abilities. *Behavioral & Brain Functions*, 6 (5), 1-12.

Fidalgo Piña, M. (2008). Programas de enseñanza de lengua materna para alumnos de origen extranjero. El caso de Suecia. UAM: Laboratorio de Lingüística Informática. <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG38.pdf> [Consultat el 12 de setembre de 2012].

Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistics*, 21 (2), 170-204.

Francis, N. (2012). *Bilingual competence and bilingual proficiency in child development*. Cambridge: MIT Press.

Genesee, F. (2006). Una revisió del programes d'immersió en francès al Canadà. *Quaderns d'Educació*, 6 (2006), 56-77.

Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. A E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development* (pp. 427-442). Oxford: Blackwell.



Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36. www.dialnet.unirioja.es.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes.

Gollan T., Montoya, R. I. & Werner, G. A. (2002). Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals. *Neuropsychology*, 16, 562-576.

Gràcia, Ll. (2010). *Llengua i immigració. La influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua*. Vic: Eumo Editorial.

Gran, X. (2007). Models de planificació de diferents estats plurilingües. www.xavigran.com/socioling07.doc [Recuperat el 6 d'agost de 2012].

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Language & Cognition*, 1, 67-81.

Hakansson, G., Salameh, E. & Nettelbladt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*, 41, 255-288.

Harris, C. W. (1948). An exploration of language skill patterns. *Journal of Educational Psychology*, 32, 351-364.

Hammers, J. F. y Blanc, M. (1983). *Bilingüisme et bilinguisme*. Bruselas: Pierre Mardaga.

Haugen, E. (1968). Language Planning in Modern Norway. A: J. A. Fishman (ed.) (1968), *Readings in the Sociology of Languages* (pp. 673-687). Paris: Mouton de Gruyter (1a. edició: 1959).

Hernandez, A. E., Martinez, A. & Kohnert, K. (2000). In search of the language switch: An fMRI study of picture naming in Spanish-English bilinguals. *Brain & Language*, 73, 421-431.

Huguet, A., Vila, I. i Llorca, E. (2000). Minority Language education in unbalanced bilingual situations: A case for the linguistic interdependence hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29, 313-333.

Iverson, P. & Kuhl, P. K. (1995). Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97 (1), 553-562.

Kessler, C. & Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistic and cognitive creativity. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 8, 173-186.

Kim, K. H., Relkin, N. R., Lee, K. M. & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171-174.

Kohnert, K. (2004). Cognitive and cognate treatments for bilingual aphasia: A case study. *Brain and Language*, 91, 294-302.

Kohnert, K., Windsor, J. & Pham, G. (2009). Separating Differences from Disorders using Processing-Dependent Measures. *Symposium for Research in Child Language Disorders*. Madison, WI.

Martin, Rhee & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (Marsh 2008), 81-93.



-
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. A: F. Aboud i R. D. Meade (eds.), *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences. A: P. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications* (pp. 71-85). New York: Academic Press.
- Lambert W. E. (1979). Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12, 71-77.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, 268 (1981), 167-177.
- Lapresta Rey, C., Huguet Canalís, A. y Janés Carull, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353 (septiembre-diciembre de 2010), 521-547. Madrid: MEC.
- Lasagabaster, D. (1998). The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1 (1998), 119-133.
- Lasagabaster, D. (2001). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua mayoritaria, la lengua minoritaria y la lengua extranjera*. Lleida: Milenio Educación.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multi-lingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), 405-426. Madrid: MEC. <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre337/re33719.pdf?documentId=0901e72b81248182> [Recuperat el setembre de 2012].
- Lasagabaster, D. y Safont, M. P. (2008). Un análisis de las actitudes lingüísticas en dos comunidades bilingües. A: Universidad de Almería, *XXVI Congreso AESLAS* (pp. 183-196). <http://www.aesla.uji.es/actasalmeria/pdfs/lasagabaster.pdf> [Recuperat l'1 d'octubre de 2012].
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (coords.) (2005a). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Horsori (Cuadernos de Educación, 47).
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.) (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Horsori (Cuadernos de Educación, 48).
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: MIT Press.
- Leonard, L., Weismer, S., Miller, C. A., Francis, D. J., Tomblin, J. B. & Kail, R. V. (2007). Speed of processing, working memory, and language impairment in children. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 50, 408-428.
- Lietti, Anna (2006). *Pour une éducation bilingue*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Linguamón - Casa de les Llengües (2011). *Les llengües a les Illes Balears 2008-2010*. Palma: Linguamón - Casa de les Llengües. Universitat de les Illes Balears (coord. Caterina Canyelles).
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.



Mady, C. J. (2003): *Motivation to study and investment in studying core French in secondary school: Comparing English as a second language and Canadian-born students*. Toronto: OISE. University of Toronto. (Manuscrit sense editar.) Citat per Lasagabaster (2005), 425.

Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C. & Dale, P. (2004). The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners. *Developmental Science*, 7, 212-224.

Martin-Rhee, M. M. & Bialystok, E. (2008, March). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, volume 11, 81-93.

Mechelli, A. et al. (2004, 14 October). Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431, 757.

Miller, C., Kail, R., Leonard, L. & Tomblin, B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 416-433.

Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf> [Consultat el 10 d'octubre de 2012].

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2012): *Estudio Europeo de competencia lingüística EECL: Volumen 1. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura i Deportes. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2012b). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/2012-boletin-alumnado-extranjero-2011-12.pdf?documentId=0901e72b8144776c>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2012a): *PIRLS-TIMM 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. Volumen I: Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura i Deportes. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Montgomery, J. W. (1995). Sentence comprehension in children with Specific Language Impairment: The role of phonological working Memory. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38, 187-199.

Montgomery, J. W. (2002). Understanding the language difficulties of children with specific language impairments: Does verbal working memory matter? *American Journal of Speech & Language Pathology*, 11, 77-91.

Nicoladis, E., Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 21, 258-270.

Nicoladis, E. & Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language*, 58, 3-28.

Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126 (2), 220-246.



Oller Badenas, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària a Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Girona: UdG. (Tesi doctoral.)

Oller, D. K., Eilers, R. E., Urbano, R. & Cobo-Lewis, A. B. (1997). Development of precursors to speech in infants exposed to two languages. *Journal of Child Language*, 24, 407-425.

Paradis, J., Crago, M., Genesee, F. & Rice, M. (2003). French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech & Language & Hearing Research*, 46 (2), 404.

Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.

Peal, E. & Lambert, M. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychology Monographs*, 76 (546), 1-23.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedag, V. & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

Rivera, M. M., Arentoft, A., Kubo, G. K., D'Aquila, E., & Gollan, T. H. (2008). Neuropsychological, and theoretical considerations for evaluation of bilingual individuals. *Neuropsychological Reviews*, 18, 255-268.

Rodriguez-Fornells, A., de Diego Balaguer, R. & Munte, T. F. (2006). Executive Control in Bilingual Language Processing. *Language Learning*, 56, 133-190.

Rodriguez-Fornells, A., van der Lugt, A., Rotte, M., Britti, B., Heinze, H. J. & Munte, T. F. (2005). Second language interferes with word production in fluent bilinguals: brain potential and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 422-433.

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.

Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. y Kroskrity, P. V. (eds.) (2012). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Serra Bonet, J. M. (2010). Escola, llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions. *Llengua, Societat i Comunicació*, 8, 27-33. Barcelona: Universitat de Barcelona, Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació. <http://www.ub.edu/cusc>.

Serra, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

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

Seymour, P. H., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94 (Pt2), May 2003, 143-174. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12803812> [Abstract].

Solé Mena, A. (2010). *Multilingües desde la cuna. Educar a los hijos en varios idiomas*. Barcelona: UOC.



Spaulding, T. J., Plante, E. & Vance, R. (2008). Sustained selective attention skills of preschool children with specific language impairment: Evidence for separate attentional capacities. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 51, 16-34.

Statistique Canada (2012). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens. Langue, Recensement de la population de 2011*. Canada: Ministre de l'Industrie. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.pdf>.

Stegmann, T., Clua, E. i Estelrich, P. (2002). *EuroComRom - Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*.

Tallal P., Miller S.L., Bedi G., Byma G., Wang X., Nagarajan S.S., Schreiner C., Jenkins W.M. i Merzenich M.M. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science*, 5, 271 (5245), 81-84.

Ventureyra, V. A. G., Pallier, C. & Yoo, H.-Y. (2004): The loss of first Language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics*, 17 (2004), 79-91. http://www.nhlrc.ucla.edu/events/institute/2008/readings/ventureyra_pallier_yoo.pdf [Consultat l'octubre de 2012].

Ventureyra, V. A. G. (2005). *À la recherche de la langue perdue: étude psycholinguistique de l'attrition de la première langue chez de coreens adoptés en France*. Thesis/Dissertation, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris, janvier 2005

Vila, I., Siquiés, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó (Biblioteca d'Articles, 153).

Vila, I. (2009). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: el repte de la catalanització escolar. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 20, 229-237. Barcelona. Societat Catalana de Sociolingüística.

Vila i Moreno, F. X. (2004). Introducció. El model lingüístic escolar a Catalunya. *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, I-IV. Barcelona: Universitat de Barcelona, Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació. http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6158cc56-181b-49ff-8f93-f35bd3f2be8a/fx_vila_model_linguistic_catala.pdf [Recuperat l'octubre de 2012].

Vygotski, L. S. (1995). Sobre el plurilingüisme en la edad infantil. A: *Obras escogidas III* (pp. 341-348). Madrid: Visor Distribuciones. (Edició original: 1928.)

Vygotsky, L. S. (1984). *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo. (Versió original en rus: 1934).

Westman, M., Korkman, M., Mickos, A. & Byring, R. (2008). Language profiles of monolingual and bilingual Finnish preschool children at risk for language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43 (6), 699-711.

Windsor, J. & Kohnert, K. (2009). Processing speed, attention, and perception: Implications for child language disorders. A: Schwartz, R. G. (ed.), *The Handbook of Child Language Disorders* (pp. 445-461). New York: Psychology Press.

Zabaleta Zabaleta, F. (1995). *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*. Madrid. Santillana. Zubia.



Notes

- 1 Citat per l'Agència EFE. La Provincia. Las Palmas, de 28 de juliol de 2008.
- 2 Per a més detalls sobre les tipologies de polítiques lingüístiques, pot ser útil l'article de Viquipèdia: «política lingüística»: http://ca.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_ling%C3%BC%C3%ADstica.
- 3 Veg. Adrover-Roig i Ansaldo (2009) per a una revisió.
- 4 Aquí Lagasabaster (2005) es refereix als alumnes immigrants més marginats amb llengües no valoritzades o minoritzades dins els currículs escolars o dins la societat (com les llengües africanes).



Aquest dossier és resultat d'un debat (setembre de 2012 - febrer de 2013) entre el professorat del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB que tot seguit es detalla: Daniel Adrover, Eva Aguilar, Antoni Bauzà, Miquel Oliver Trobat, Josep Pérez, Jaume Sureda i Jordi Vallespir.

Coordinat i redactat pel professor Ramon Bassa i Martín.

Dossier d'Actualitat, número 2.

Palma, abril de 2013

Edita: Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Director: Jaume Sureda Negre
Subdirectora: Adolfin Pérez Garcias
Secretari: Josep Pérez Castelló

Altres dossiers d'actualitat:

Número 1. Sobre la ràtio alumnes per aula (setembre de 2012).

Ens podeu seguir a través de la web: <http://pape.uib.es/>
i a Facebook: <http://www.facebook.com/DepartamentdePedagogiaAplicada>

Disseny gràfic: Ferran Sintès (www.ferransintes.com)

Imprimeix: Impremta ràpida Institut. Palma

Dipòsit Legal: PM 600-2012





**Universitat de les
Illes Balears**

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació

