



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Vila, I.; Siqués, C.
"Pràctica educativa i desenvolupament de la llengua escolar"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 3: 30-45

Article Artículo Paper **Pràctica educativa
i desenvolupament
de la llengua escolar³**

2

Ignasi Vila¹

Departament de Psicologia
Universitat de Girona
ignasi.vila@udg.edu

Carina Siqués²

Departament de Didàctiques
Específiques
Universitat de Girona
carina.siques@udg.edu

Resum

La diversitat lingüística i cultural té una presència cada vegada més gran en el món occidental. Catalunya no és diferent i, al llarg de l'última dècada, l'heterogeneïtat identitària, lingüística, cultural i ètnica ha crescut de manera important (Departament d'Educació, 2009). El que ha estat anomenat com el «fenomen migratori» està present a totes les contrades i s'ha estès per les aules del sistema educatiu català. Des d'una perspectiva lingüística, aquesta realitat presenta problemes fins ara desconeguts entre nosaltres, tots ells relacionats amb l'augment de la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. De fet, no és gens estrany que en una mateixa aula trobem alumnat escolaritzat des del començament de parvulari juntament amb alumnat que ho ha fet al llarg d'aquesta etapa o de la primària, i això provoca

1. Natxo Vila. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Professor del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona.

2. Carina Siqués. Professora del Departament de Didàctiques Específiques de la Universitat de Girona. Professora de la Facultat d'Educació i Psicologia de la UdG. Ha participat en diversos projectes de recerca i publicacions sobre la pràctica educativa en contextos escolars lingüísticament diversos.

3. Una primera versió va ser presentada com a ponència invitada al Séminaire international Vygotski. Une science du développement est-elle possible? Universitat de Ginebra. Ginebra (Suïssa), 17 d'octubre de 2008. Aquesta recerca ha estat subvencionada per una ajuda del Ministeri de Ciència i Innovació, amb referència EDU2009-12875.

que en una mateixa aula la diversitat lingüística, pel que fa al coneixement de la llengua escolar, sigui enorme. Certament, les qüestions implicades en l'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger no són exclusivament lingüístiques i, fins i tot, en molts casos els «problemes» lingüístics amaguen altres realitats molt més importants per comprendre el desenvolupament d'aquestes criatures. No obstant això, també és cert que els aspectes específicament lingüístics relacionats amb el domini de la llengua de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger han de tenir un espai per a la reflexió, per comprendre'n millor els processos d'escolarització. Aquest article aborda aquesta qüestió des de la convicció dels que l'escrivim que les qüestions escolars que afecten l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger no es resolen exclusivament amb la reflexió sobre el procés d'adquisició de la llengua de l'escola, però que certament hi pot ajudar.

La recerca ha mostrat l'existència d'un important decalatge entre el temps que l'alumnat d'origen estranger triga a desenvolupar habilitats conversacionals en la nova llengua i l'adquisició de les habilitats lingüístiques implicades en els processos d'ensenyament i aprenentatge (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler i Witt, 2000; Maruny i Molina, 2000; Navarro i Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués i Vila, 2007; Thomas i Collier, 1997). Tots els treballs esmentats afirmen que aquest decalatge pot ser d'entre tres i quatre anys. Això no significa que ambdues habilitats siguin independents, sinó que estan estretament relacionades, però les dades empíriques afirmen que, en el cas de l'alumnat estranger, el desenvolupament d'aquestes habilitats pot tenir ritmes molt diferents que es relacionen, entre altres coses, amb la participació activa en les tasques d'ensenyament i aprenentatge escolar mitjançant la llengua de l'escola.

Paraules clau: llengua i immigració, diversitat lingüística, inclusió, adquisició segona llengua.

Resumen

La diversidad lingüística y cultural tiene una presencia cada vez mayor en el mundo occidental. Cataluña no es diferente y, a lo largo de la última década, la heterogeneidad identitaria, lingüística, cultural y étnica ha crecido de manera importante (Departamento de Educación, 2009). Lo que se ha dado en llamar el «fenómeno migratorio» está presente en

todas las regiones y se ha extendido por las aulas del sistema educativo catalán. Desde una perspectiva lingüística, esta realidad presenta problemas hasta ahora desconocidos entre nosotros, relacionados todos ellos con el aumento de la diversidad del alumnado con respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. De hecho, no es de extrañar que en una misma aula se encuentre alumnado escolarizado desde el principio del parvulario junto con alumnado que lo ha hecho a lo largo de esta etapa o de la primaria, lo que provoca que en una misma aula la diversidad lingüística, por lo que respecta al conocimiento de la lengua escolar, sea enorme. Ciertamente, las cuestiones implicadas en la escolarización de la infancia y la adolescencia de origen extranjero no son exclusivamente lingüísticas y en muchos casos, incluso, los «problemas» lingüísticos esconden otras realidades mucho más importantes para comprender el desarrollo de estas criaturas. Sin embargo, también es cierto que los aspectos específicamente lingüísticos relacionados con el dominio de la lengua de la escuela por parte del alumnado de origen extranjero deben tener un espacio para la reflexión, a fin de comprender mejor los procesos de escolarización. Este artículo aborda esta cuestión desde la convicción, por parte de quienes lo escribimos, de que las cuestiones escolares que afectan a la escolarización del alumnado de origen extranjero no se resuelven exclusivamente con la reflexión sobre el proceso de adquisición de la lengua de la escuela, pero que ciertamente puede ayudar.

La investigación ha mostrado la existencia de un importante desfase entre el tiempo que el alumnado de origen extranjero tarda en desarrollar habilidades conversacionales en la nueva lengua y la adquisición de las habilidades lingüísticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler y Witt, 2000; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997). Todos los trabajos mencionados afirman que este desfase puede ser de entre tres y cuatro años. Eso no significa que ambas habilidades sean independientes, sino que están estrechamente relacionadas, pero los datos empíricos afirman que, en el caso del alumnado extranjero, el desarrollo de estas habilidades puede tener ritmos muy diferentes que se relacionan, entre otras cosas, con la participación activa en las tareas de enseñanza y aprendizaje escolar mediante la lengua de la escuela.

Palabras clave: lengua e inmigración, diversidad lingüística, inclusión, adquisición segunda lengua.

Abstract

Linguistic and cultural diversity is more and more common in the western world, and Catalonia is no exception. Identity and linguistic, cultural and ethnic heterogeneity have grown significantly during the last ten years (Ministry of Education, 2009). Widespread repercussions of the so-called “migration phenomenon” have been felt in Catalan classrooms. This increased linguistic diversity among students has created previously unknown problems related to the knowledge of the school language. Students who have been schooled in it since the beginning of nursery school are commonly found in the same classrooms with students who only began to use it later, in nursery school or even during primary school. This has led to enormous differences in knowledge of the school language. In addition, the issues involved in schooling foreign children and adolescents are not only linguistic. In many cases linguistic “problems” cover up other circumstances that are more critical to their development. However, to better understand the schooling process we must reflect on those specifically linguistic aspects that influence foreign-born students’ mastery of the school language. The authors of this article are convinced that issues affecting the schooling of foreign-born students cannot be resolved simply by reflecting on the process of acquiring the school language, but it can certainly help.

Research has shown the existence of an important lapse of time between when foreign-born students develop conversational skills in the new language and when they acquire the linguistic skills needed to benefit from teaching and learning processes (Collier, 1987; Cummins, 1981; Hakuta, Buttler and Witt, 2000; Maruny and Molina, 2000; Navarro and Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Siqués and Vila, 2007; Thomas and Collier, 1997). These studies all conclude that this gap may last three or four years. The two skills are not independent; in fact they are closely related. However, empirical evidence demonstrates that, in the case of foreign-born students, these skills can develop at various rates, and that these differences are related to, among other things, students actively participating in teaching and learning tasks in the school language.

Key words: language and immigration, linguistic diversity, inclusion, second language acquisition.

1. La situació lingüística a Catalunya

La situació lingüística a Catalunya, pel que fa a la nostra discussió, té dues característiques notables. La primera és la manca de continuïtat lingüística entre el medi social i familiar i el context escolar, per a una gran part dels infants i adolescents d'origen estranger. La segona és la gran diversitat a les aules respecte al coneixement de la llengua de l'escola, deguda en molts casos a l'augment espectacular de la mobilitat geogràfica de les famílies.

La primera característica diferencia notablement Catalunya de la gran majoria dels països receptors d'alumnat estranger. Aquí, una gran part dels infants i adolescents d'origen estranger ha de desenvolupar les habilitats conversacionals en català des del context escolar ja que, en altres contextos, no té contacte amb la llengua catalana. Aquest fet retarda notablement el temps que aquest alumnat triga a «atrapar» lingüísticament els seus companys autòctons. Aquest fet ja estava present en els programes d'immersió lingüística dirigits a l'alumnat de llengua familiar castellana (Vila, 1995), però, a diferència d'ara, l'alumnat castellanoparlant s'escolaritzava des del començament del parvulari i en situacions lingüísticament homogènies⁴ i, per tant, amb els límits implícits en la diversitat de tot grup humà, progressava a l'uníson en el domini de la llengua de l'escola. Al mateix temps, la pràctica educativa s'adequava en general a aquests progressos. La situació actual és molt diferent, i una gran part de l'alumnat d'origen estranger ha de fer en poc temps, i únicament amb el suport de l'escola, el que abans feia l'alumnat castellanoparlant en bastant més temps.

La segona característica fa inviable en nombroses aules una pràctica educativa basada en la parla del professorat dirigida al grup classe, l'escolta de l'alumnat i el seu treball individual posterior. Una pràctica concebuda d'aquesta manera deixa fora la part de l'alumnat que no disposa de les eines lingüístiques bàsiques per dotar de sentit el flux lingüístic lineal que sent. Aquest alumnat no pot construir sistemes de significats al voltant del continguts compartits amb el professorat, amb les conseqüències tràgiques que això comporta. En la immersió lingüística aquesta qüestió tenia una importància relativa ja que, gràcies a l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat de les aules⁵, la parla del professorat s'adaptava al coneixement lin-

4. Al començament de la immersió lingüística, atesa la situació sociolingüística de Catalunya, les aules d'immersió escolaritzaven fonamentalment alumnat de llengua inicial castellana que anava progressant sense massa canvis a les aules al llarg de l'educació infantil i l'educació primària.

5. La immensa majoria eren castellanoparlants.

güístic del seu alumnat, amb les consegüents intervencions individualitzades d'acord amb el tractament de la diversitat que fa la major part del professorat.

2. Alumnat estranger a Catalunya i domini de la llengua escolar

Durant el curs 2006-2007, Oller (2008) va avaluar el coneixement de català i de castellà a sisè de primària en 50 escoles de Catalunya. Aquestes 50 escoles van ser seleccionades entre 570 escoles de tot Catalunya que escolaritzaven més d'un 15 % d'alumnat estranger. Els participants van ser 1.141 alumnes (515 d'origen estranger i 626 autòctons) en diverses situacions sociolingüístiques (de menys a més català a l'entorn social) i en diferents situacions respecte a la composició lingüística de l'alumnat a les aules (de menys a més català).

La taula 1 presenta els resultats de coneixement de català i castellà escrit de tot l'alumnat.

Taula 1. Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i autòcton. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Castellà escrit (PG1CAST)		Català escrit (PG1CAT)	
	X	Dt	X	Dt
Alumnat d'origen estranger	45,94%	19,97%	46,96%	18,66%
Alumnat d'origen nacional	62,90%	15,73%	66,00%	16,79%

X: mitjana; Dt: desviació típica.

Les diferències són significatives {PG1CAST ($F = 250,948$; $p < 0,0001$); PG1CAT ($F = 318,906$; $p < 0,0001$)}. És a dir, l'alumnat d'origen estranger coneix significativament pitjor el català i el castellà que els seus companys autòctons. No obstant això, es van trobar diferències importants en funció del temps d'estada a Catalunya, de la llengua familiar de l'alumnat, del nivell socioprofessional de les famílies i de les característiques sociolingüístiques de l'entorn i de l'aula. En un treball posterior, Oller i Vila (2011) van avaluar les habilitats lingüístiques orals i escrites en castellà i català de 97 alumnes d'origen estranger. Els resultats, obtinguts mitjançant una regressió lineal multivariable, van evidenciar que la

variable que té més pes en el coneixement de català escrit de l'alumnat d'origen estranger és la major o menor presència de la llengua catalana en el seu medi social. Així, a més presència del català els resultats són significativament superiors. Amb menys pes, apareixen altres variables com la capacitat expressiva oral en català i el nivell educatiu de la mare. I, a una certa distància, la seva capacitat expressiva oral en llengua castellana. En cap cas la llengua familiar de l'alumnat no es va mostrar significativa. En canvi, el pes de les variables en l'explicació dels resultats de coneixement escrit de castellà és diferent. Així, a les variables «presència del català a l'entorn social» i «nivell educatiu de la mare» s'hi afegeix, amb un pes semblant, «el castellà com a llengua familiar». A una certa distància se situen les competències orals en llengua catalana i castellana. En les dues equacions, el temps d'estada únicament es mostra significatiu en relació amb l'alumnat que porta dos anys o menys a Catalunya.

Aquests resultats mostren la complexitat de Catalunya pel que fa a l'adquisició de la llengua escolar per part de l'alumnat d'origen estranger. Les dades semblen mostrar que el desenvolupament d'habilitats lingüístiques escolars en l'alumnat d'origen estranger, tant en català com en castellà, és molt lent perquè, entre altres raons, una gran majoria d'aquest alumnat únicament té contacte amb el català dins el context escolar.

2.1. Una possible explicació

L'educació bilingüe distingeix entre habilitats lingüístiques conversacionals i habilitats lingüístiques cognitivoacadèmiques. Aquesta distinció es refereix a les diferents habilitats implicades en l'ús del llenguatge d'acord amb les tasques que desenvolupen les persones. Evidentment, com ja hem assenyalat abans, aquesta distinció no és radical, sinó que implica un continu en el qual, d'acord amb les exigències cognitives de les tasques, l'ús del llenguatge requereix una implicació més o menys exigent de les habilitats lingüístiques individuals desenvolupades per les persones. Així, per exemple, hi ha tasques en les quals la negociació de les intencions formulades pels parlants comporten la utilització d'habilitats com, per exemple, les que estan implicades en l'activitat gestual, mentre que hi ha altres tasques (per exemple, la comprensió lectora) en què el context gestual (de «l'altre») és irrellevant per completar els buits lingüístics i es requereix en canvi un ús més exigent d'altres habilitats.

Les recerques desenvolupades des d'aquesta perspectiva (entre elles, les que formen part de l'estudi de l'adquisició del llenguatge) mostren que el progrés en el domini dels as-

pectes formals d'una llengua forma una unitat amb el progrés en el domini de les habilitats relacionades amb la negociació de les intencions implicades en els actes conversacionals, hi sigui o no hi sigui present l'interlocutor. És a dir, no existeix el tot o res, sinó un llarg camí en el qual s'entrellacen els dos aspectes. Inicialment, amb el domini de determinades habilitats comunicatives es fa possible l'establiment de l'arbitrarietat lingüística que permet la implicació (i de diferent manera) en noves situacions comunicatives que reverteixen en l'adquisició de noves habilitats, i així successivament.

Aquesta concepció unitària del desenvolupament dels aspectes formals de la llengua i de les habilitats implicades en el seu ús pot indicar un camí per comprendre millor tant els processos d'escolarització dels infants i adolescents d'origen estranger com el seu aprenentatge de la llengua escolar. De fet, com ja hem assenyalat, la recerca mostra que, pel que fa a aquest alumnat, hi ha un important decalatge lingüístic entre participar individualment amb èxit en situacions socials en les quals els interlocutors estan físicament presents i entre participar individualment amb èxit en tasques acadèmiques vertebrades per la lectura i l'escriptura, en què la resta de participants no formen part físicament de l'activitat social. I, d'acord amb la concepció que postula el progrés unitari del coneixement formal de la llengua i de les habilitats lingüístiques, podem formular la hipòtesi que aquest decalatge expressa, almenys en part, mancances en l'adquisició d'aspectes formals de la nova llengua. Si fos així, aquesta «mancança» explicaria per què l'alumnat estranger amb un bon desenvolupament de la seva llengua té serioses dificultats per transferir a la nova llengua les habilitats cognitivoacadèmiques desenvolupades prèviament en contextos escolars al seu país d'origen i, contràriament, no tindria les mateixes dificultats per participar activament en situacions socials cara a cara, ja que aquestes «mancances» formals serien cobertes mitjançant procediments comunicatius que no impliquen el domini de determinats aspectes formals de la nova llengua.

I, pel que fa a Catalunya, atès que el context social i familiar d'aquest alumnat no facilita els processos d'adquisició de la llengua de l'escola i que aquesta s'ha de desenvolupar exclusivament en el context escolar, el procés resulta molt lent i costós. Des d'aquesta perspectiva, vam iniciar una recerca en el cicle inicial de primària en una escola en la qual prop del 90 % de l'alumnat era d'origen estranger i on hi havia parlants de 16 llengües diferents. L'escola està situada en una població de 20.000 habitants, i el nivell educatiu de les famílies és molt baix. La recerca es va iniciar fruit de la desesperació del professorat

respecte als resultats acadèmics i lingüístics del seu alumnat. Es va modificar radicalment l'organització escolar, de manera que el professorat treballés a partir de la llengua oral amb petits grups d'alumnes i, a la vegada, es fomentés el treball cooperatiu com a manera de diversificar i augmentar les ajudes lingüístiques entre l'alumnat.

2.2. Un exemple d'una nova manera de fer

Quan la mestra treballava amb un grup petit d'alumnes, es van començar a produir dins de l'aula situacions comunicatives, a partir de l'ús de la llengua oral, que destacaven pel tipus i la diversitat d'ajudes lingüístiques. Vegem el següent exemple:

La mestra contempla, conjuntament amb un petit grup d'alumnes (quatre nenes i tres nens), una imatge en la qual apareixen cinc personatges i un gos. L'escena mostra una persona jove asseguda a terra amb cara de dolor que s'agafa el genoll amb les dues mans. Dues persones adultes miren al jove. Una senyora aixeca els braços des d'una finestra i porta cotó i una ampolla d'aigua oxigenada a les mans. També hi apareix un senyor que s'està menjant unes pastes que ha agafat de terra. A la imatge també es veu una pela de plàtan, una safata que ha caigut a terra i un gos que s'acosta a les pastes.

La tasca inicial que vol fer la mestra és que l'alumnat se centri en la definició de la situació. Primer de tot vol aconseguir que hi hagi una definició global compartida amb el petit grup d'alumnes per després poder parlar d'allò que fa cada personatge. En aquest cas, centra l'activitat en la senyora que està a la finestra i el jove que ha caigut. Després d'intentar diverses vegades que l'alumnat expliqui què passa, es produeix aquest intercanvi:

(1) Ab: Senyoreta! Això és un aigua. (Assenyala l'ampolla que porta a la mà la senyora de la finestra).

(2) M⁶: ...i per què serveix aquesta cosa que sembla una aigua, que dius tu? (3) Ab: que pica!

(4) Ab: que és alcohol.

(5) M: Ah! És alcohol, o aigua oxigenada, no?

(6) Ab: Sí, pica molt!

(7) M: I quan ens posem aigua oxigenada?

(8) Ab: Si tenim sang al peu!

(9) M: Si ens fem mal, no? Molt bé. Doncs Sehaam, a tu per què et sembla que aquesta senyora porta cotó a la mà?

(10) S: Perquè aquest senyor s'ha fet mal.

(11) M: Perquè aquest senyor s'ha fet mal. Ha caigut, no?

(12) S: S'ha caigut a les (...) i s'ha fet sang i li vol tirar el cotó del balcó (13) M: Ah! I li vol tirar el cotó des de la finestra. Molt bé. ...I la Mariana què ens pot explicar més? Què més veiem?

En aquesta observació, la mestra aconsegueix el seu objectiu i defineix la situació a partir del jove que ha caigut i s'ha fet mal i la senyora que des d'una finestra el crida per oferir-li cotó i aigua oxigenada. Així, ha negociat el que porta a la mà i els seus usos. A la vegada, reformula el tema compartit en diverses ocasions. Per exemple, l'ús que Ab fa referit a l'aigua oxigenada («si tenim sang al peu») es converteix en «si ens fem mal» o «eixampla» la percepció de S sobre el jove en el sentit d'afirmar que s'ha fet mal perquè «ha caigut».

Aquesta forma de treball reverteix directament en el desenvolupament de la llengua de l'escola en l'alumnat d'origen estranger, mesurat mitjançant el seu coneixement formal. Les dades d'una avaluació feta al començament i al final del curs escolar a partir d'una tasca narrativa van mostrar un increment notable de l'ús d'aspectes formals de la llengua de l'escola per part de l'alumnat.

La comparació entre dues narracions orals a partir d'unes mateixes làmines per una alumna de vuit anys fetes al final i a l'inici del curs escolar n'és un exemple.

A la finalització del curs escolar l'alumna fa la narració oral següent:

F: Quan en Lluís agafava el dofí tothom va sortir de casa i van anar a veure en Lluís amb el dofí. I li van ajudar a n'en Lluís a agafar el dofí .Tothom del poble. I aquí el dofí ja està bo i en Lluís està jugant amb el dofí i el dofí ha saltat i ha sortit com un arc de Sant Martí i van anar jugar i van fer un altre Sant Martí i el dofí va fer un salt molt gran i tothom els va anar a veure; van agafar això, no sé com es diu.

E: Uns prismàtics.

F: I tothom va anar a veure el dofí amb uns prismàtics. I la seva mare li va regalar a n'en Lluís una estàtua d'un dofí i en Lluís, quan passaven per la barca, està cridant al dofí. I era de nit i havia ocells. Hi havia molts dofins que venien cap en Lluís i eren molt petits i després tothom va venir i tothom va agafar un dofí petit.

Al començament del curs, el seu relat havia estat el següent:

F: Després, quan li ha cridat, ha vingut saltant i després el dofí es va convertir amb un arc de Sant Martí, tot de colorins i la seva pell de color blau.

L'anàlisi de totes les narratives de l'alumnat va mostrar una important disminució de l'ús de termes dítctics (*aquí, aquest, això, etc.*) que van ser substituïts per termes lexicals. A la vegada, les seves produccions es van modificar notablement tant en el nivell morfològic com en el sintàctic.

2.3 La modificació de les competències bàsiques

L'augment del coneixement lingüístic va repercutir en totes les àrees de coneixement. La taula 2 presenta l'assoliment per part de l'alumnat de les competències bàsiques en matemàtiques i en expressió oral en català (L13) al finalitzar el cicle inicial.

Taula 2. Percentatge d'alumnat del primer cicle d'educació primària que va assolir les competències bàsiques en matemàtiques.

	Mitjana de l'aula	Mitjana de Catalunya	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic baix)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic mitjà)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic alt)
M1a	87 %	74 %	60 %	77 %	78 %
M1b	61 %	78 %	64 %	80 %	82 %
M2	83 %	87 %	72 %	90 %	90 %
M5	70 %	63 %	47 %	64 %	67 %
M7	78 %	73 %	61 %	77 %	76 %
L13	91 %	88 %	84 %	92 %	85 %

M1a. Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per a comparar, relacionar nombres i operar amb rapidesa, buscant segons la situació un resultat exacte o aproximat. Càlcul exacte amb temps controlat.

M1b. Aplicar el coneixement del sistema de numeració decimal i de les operacions per a comparar, relacionar nombres i operar amb rapidesa, buscant segons la situació un resultat exacte o aproximat. Càlcul exacte.

M2. Utilitzar tècniques de representació geomètrica per a descriure, raonar i projectar canvis en les formes i en els espais.

M5. Planificar i seguir alguna estratègia per a resoldre un problema i modificar-la, si no és suficientment eficaç.

M7. Interpretar la funció que fan els nombres quan apareixen en un context real (expressar quantitat, identificació, temps, mesura, intervals) i utilitzar-los d'acord amb les seves característiques.

L13. Expressar-se oralment adequat-se a la situació comunicativa i al receptor amb ordre i claredat (component discursiu).

Font: Vila, Siqués i Roig (2008).

Dos anys després de començar l'experiència, les competències lingüístiques de l'alumnat de cicle mitjà (10 anys) també van millorar considerablement en comparar-les amb les de l'alumnat del mateix nivell educatiu que no hi havia participat en anys anteriors. El percentatge d'assoliment de la L16⁷ català i L17⁸ català va passar d'un 14 % a un 50 % (L16)

7. Produir un text escrit, adequat a la necessitat comunicativa i al receptor, amb ordre i claredat.

8. Produir un text escrit aplicant correctament els coneixements lingüístics respecte al lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques

9. Comprendre la informació explicitada en un text oral per poder extreure'n allò que interessa en funció dels objectius de la situació comunicativa (comprensió oral literal)

10. Comprendre la informació explicitada en un text escrit per poder extreure'n allò que interessa en funció dels objectius de la lectura (comprensió textual literal).

i un 45 % (L17). A les competències L9⁹ català i L11¹⁰ català, el percentatge d'assoliment va ser respectivament del 60 % i el 75 %. Aquests resultats es poden estendre a totes les competències lingüístiques excepte a la L12 català i la L12¹¹ castellà, que van ser assolides únicament per un 35 % i un 28 % de l'alumnat, si bé la primera va passar del 7 % al 35 %.

3. Conclusions

L'èxit de l'alumnat es relaciona amb dues coses. D'una banda, la modificació de l'organització escolar modifica a la vegada la pràctica educativa. Al mateix temps, aquesta pràctica s'individualitza i, alhora, es diversifiquen les ajudes lingüístiques utilitzades pel professorat, però també per l'alumnat mateix durant el treball cooperatiu. De l'altra, es creen situacions i escenaris simètrics alumnat-professorat que, des del diàleg, permeten la construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professorat i l'alumnat al voltant dels continguts, la qual cosa possibilita la progressió acadèmica de la immensa majoria de l'alumnat, independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola. Finalment, a partir de l'ús de la llengua oral en situacions comunicatives, l'alumnat progressa en el desenvolupament de la llengua i n'incorpora progressivament els aspectes formals, la qual cosa redunda en canvis lingüístics evolutius importants.

Per concloure, només volem recordar que el canvi educatiu i el canvi evolutiu formen, d'acord amb les propostes de Vigotski, una unitat, si bé els mecanismes psicològics implicats en un i en l'altre són probablement diferents i, per tant, requereixen també metodologies d'estudi diferents.

4. Bibliografia

- Collier, V. P. (1987). «Age and rate of acquisition of second language for academic purposes», *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1981). «Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment», *Applied Linguistics*, 1, 132-149.

11. Comprendre un text escrit interpretant el missatge a partir de la informació que conté i els coneixements propis.

- Departament d'Educació (2009). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i Convivència Intercultural*. [document en línia: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/pla_lic_nov_09.pdf. [Data de consulta: 10 de març de 2012]
- Hakuta, K., Butler, Y. G. i Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. [Document no publicat. La Bisbal d'Empordà].
- Navarro, J. L. i Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Oller, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Tesi doctoral. Departament de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- Oller, J. i Vila, I. (2011). «Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria en Cataluña». *Infancia y Aprendizaje*, 34 (4), 427-447.
- Ramírez, J. D. (1992). «Executive summary», *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Siqués, C. i Vila, I. (2007). «Linguistic plurality and the learning of the school language». A: Cuvelier, P; Du Plessis, T; Meewis, M i Teck, L. (Eds.). *Multilingualism and exclusion. Policy, practice and prospects*, 181-196. Pretoria: Van Schaik.
- Thomas, W. P. i Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2008). «La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola». A ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*, 247-257. Girona: Documenta Universitaria.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063