Treball de recerca per optar a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats:

Escola i diversitat lingüística i cultural: Desafiaments i oportunitats. El paper d'un Servei Educatiu de Zona com a agent d'innovació i canvi

Autor: Josep Martí Olivella
Tutor: Dr. Pere Pujolàs Maset
Curs: 2010-2011

Programa de Doctorat:
Educació Inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital
Departament de Pedagogia
Facultat d'Educació, Traducció i Humanitats
Universitat de Vic

Data de lectura: 16 de desembre de 2011

Una part significativa de la realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Resolució EDU/2413/2009, de 27 de juliol - DOGC núm. 5461 9/9/2009).

Agraïments

Aquest treball no hagués estat possible sense la col·laboració dels equips directius i docents de les escoles Escola Mas i Perera, i Cristòfor Mestre; i dels IES Milà i Fontanals, i Alt Penedès.

També voldria agrair l'atenció i ajuda rebuda de part de professionals de l'àmbit universitari pertanyents a diversos grups de recerca que m'han atès i orientat desinteressadament:
Dra. Montserrat Cortès (Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades de la UB), Dr. Joan Perera (Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic -GRERLI- ICE UB); Dr. Llorenç Comajoan (Grup de Recerca en Educació, Lingüística i Literatura de la UVic).

Voldria fer, en aquest capítol, una molt especial menció a la inestimable ajuda i col·laboració rebuda de la Dra. Judith Oller i del Dr. Josep Ma Serra, així com també del Dr. I. Vila, (Grup de Recerca Cultura i Educació de la UdG).

Als companys de la Facultat d'Educació de la UVic, els agraeixo sincerament el seu encoratjament i seguiment que tant va ajudar-me, primer, a iniciar i, després, a continuar aquest projecte: Dr. Pere Pujolàs (ex-degà FE), i, especialment, al José Ramón (GRAD) per la seva supervisió de la llicència.

Al Sr. Pere Mayans i a la Mercedes Muñoz (Cap i membre del Servei d'Immersió i Ús de la Llengua) els agraeixo l'ajuda i intermediació amb el Dr. Àngel Huguet (Grup de recerca en Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació de la UdLl) en l'obtenció dels materials utilitzats a secundària. I a la Teresa Huguet (Servei de Coordinació dels Serveis Educatius), per oferir-me escolta i orientació.

A la Sra. Anna Rodet (SGSIRE) i al Sr. Jordi Sabaté (Subdirector General de Formació i desenvolupament del Personal Docent) per la seva comprensió i ajuda en concedir-me una pròrroga en el lliurament d'aquesta memòria.

També voldria agrair l'escalf i col·laboració dels meus companys/es del Servei Educatiu de l'Alt Penedès.

Finalment, voldria esmentar el suport incondicional i constant de les meves filles, Aina i Laura, i de la Roser: Sense elles no hagués enllestit mai aquest projecte!

ÍNDEX

PART I: INTRODUCCIÓ 6

1. **Presentació** 7

2. **Estructura del Projecte de Recerca i de la Memòria** 13

3. **Primera fase del Projecte de Recerca** 16
   - 3.1. El Projecte Inicial 16
   - 3.2. La proposta de treball de centre: Algunes reflexions 22
   - 3.3. Llistat d'actuacions desenvolupades 29

4. **Marc Teòric** 33
   - 4.1. Innovació i canvi: Servei Educatiu i Zona Educativa com a substrat de la intervenció 34
   - 4.2. L'enfocament psicolingüístic: Alguns conceptes bàsics 42

PART II: RECERCA :
Els factors de diversitat lingüística i cultural a quatre centres públics de Vilafranca del Penedès: Algunes dades i implicacions educatives. 52

5. Introducció 53

6. La Recerca 56
   - 6.1. Els Centres Educatius. 56
   - 6.2. Participants 61
   - 6.3. Instruments 67
   - 6.4 Procediment 71
   - 6.5 Anàlisi de dades 72

7. Resultats 73

8. Conclusions 80

9. Prospectiva 86

PART III: PROPOSTA (1a Fase): 89

10. Propostes d'intervenció compartides amb els centres 90

10.1. El procés de sensibilització inicial 91
10.2. Suggeriments i propostes d'intervenció elaborades durant el període de llicència d'estudis 94

11. Anàlisi de les bases teòrico-pràctiques per dissenyar una proposta de millora de la pràctica educativa en contextos de diversitat lingüística i cultural 101

11.1. Introducció 102
11.2. Innovació i canvi educatiu: Breu pinzellada històrica 106
11.3. L'experiència de Reforma del Sistema Educatiu d'Ontario (Canadà) 113
11.4. Àmbits de fonamentació per a l'elaboració d'una proposta de millora de l'atenció a la diversitat lingüística i cultural 124
11.5. Pràctiques educatives 134
11.6. Resposta educativa i diversitat lingüística i cultural 137

12. Epíleg 143

Bibliografia 147

Annex: LA CARPETA : 157

ANNEX 1. Materials de sensibilització per treballar amb equips docents. 158

ANNEX 2. Llistat de materials : Carpeta de sensibilització sobre diversitat lingüística i cultural [1] 161

1. **Recull de documents on-line 162**
2. **Llistat de llicències/presentacions consultades 163**
3. **Característiques i classificació lingüística de l' alumnat nouvingut 165**
4. **Estructures sintàctiques a treballar en llengües no romàniques -**
5. **L' adquisició del català en alumnes d' origen marroquí a l'ensenyament obligatori 166**

[1] Els documents 6, 7 i 9 no s'inclouen en format paper en aquesta memòria (Pot accedir-s'hi en format digital).

6. El meu passaport de llengües -

7. Unitat didàctica Euro-mania. El misteri del " Mormoloc" -

8. EuroComRom: Els set Sedassos 172

9. El desenvolupament de les competències plurilingües: Propostes per apropar la recerca a l' aula. Presentació PowerPoint: Josep Martí Olivella. Seminari d'Educació Especial de l' Alt Penedès. -

Part I: Introducció

1. Presentació

Aquesta memòria és més la narració d'un viatge personal d'aprenentatge i de desenvolupament professional, encara en procés, que no la descripció lineal i estructurada d'una recerca ja tancada.

De fet, la idea d'iniciar-lo va tenir molt a veure amb un sentiment creixent de no disposar d'una formació tècnica suficient que ens capacités per abordar els nous reptes que, com a assessors/es psicopedagògics, ens plantejava la creixent diversitat lingüística i cultural present a les aules dels nostres centres (Un sentiment, d'altra banda, compartit també per les meves companyes d'equip[2]).
Cal tenir present que a la nostra zona, com al conjunt del país, en poc més d'una dècada s'ha produït un canvi molt significatiu pel que fa a la presència d'alumnat fills/es de pares estrangers - i que no tenen com a llengua familiar la llengua vehicular d'escolarització[3] - a les aules dels nostres centres educatius.

Així, demandes tan habituals per un membre d'un equip d'assessorament com fer una valoració psicopedagògica d'un infant o assessorar a un/a docent sobre mesures per millorar la seva pràctica educativa es podien convertir, de cop, en font de dubtes i inseguretats professionals: Amb quines proves específiques, amb quins referents comparatius, ens havíem de plantejar , per exemple, la valoració de l'evolució de l'adquisició de la parla i el llenguatge quan aquesta es referia a un nen o a una nena de parla familiar àrab o amazig? O, com calia assessorar sobre la resposta educativa a dissenyar per atendre millor la diversitat lingüística i cultural present a un determinat grup-classe? , etc.

[2] Hom fa referència a l'Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica de l'Alt Penedès (EAP B-15 Alt Penedès).
[3] Com podreu trobar documentat al segon apartat d'aquest treball, actualment prop d'un 15% de l'alumnat escolaritzat a la nostra zona correspon a famílies estrangeres i les llengües més presents són , a banda del català i el castellà, l'amazig i l'àrab. Pel que fa a procedència, les famílies de prop del 80% d'aquest alumnat, són originàries quasi en la mateixa proporció del Magrib o de Llatinoamèrica.

En resum, com podíem seguir fent adequadament la nostra feina davant una situació de diversitat lingüística i cultural que ens resultava nova i per la que no teníem prou eines ni estratègies professionals específiques?

La gestació del projecte:

En aquest context general, la gestació concreta d'aquest projecte neix de la conjuntura de dues iniciatives que, tot i produir-se en plans paral·lels, varen esdevenir complementàries:

La primera iniciativa té el seu origen en la decisió presa fa quatre cursos de crear "grups interns de treball interequips" al si del Servei Educatiu de Zona en el qual treballo (Servei Educatiu de l'Alt Penedès).
Decisió que palesa una voluntat clara d'explorar estratègies que contribuïssin a donar coherència i sentit compartit a l'actuació del conjunt de professionals del Servei Educatiu i que, alhora , afavorissin l'aprofitament de la seva rica i diversa experiència i formació.

En aquests grups, els i les professionals dels diferents equips que conformen el Servei Educatiu (EAP, Equip LIC i CRP)[4] dissenyen actuacions, materials, protocols, ... al voltant d'unes temàtiques/eixos bàsics d'intervenció pactats prèviament pel seu potencial de millora de la intervenció a oferir al conjunt de centres educatius de la zona.

La creació d'aquests grups al nostre Servei no va respondre a una iniciativa aïllada. Es tractava, més aviat, d'una conseqüència lògica que es derivava d'una determinada manera d'entendre cap a on hauria de tendir la tasca d'intervenció dels Serveis Educatius de Zona: Vers una intervenció més global i institucional; i, per tant, més

[4] Per més informació sobre la composició, estructura i funcions actuals dels "Serveis Educatius de zona" del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya podeu consultar aquest enllaç: http://www.xtec.cat/cse/sez.htm

vinculada al conjunt de la zona i a cadascun del seus centres. I que, per tant, es fixés com a objectiu bàsic aconseguir amb les seves intervencions una incidència més directa en la millora de la pràctica educativa real dels centres educatius de la seva zona.

En aquest sentit, creiem que l'actual estructuració dels Serveis Educatius de Zona, si és ben aprofitada, pot facilitar la introducció estratègica de modificacions organitzatives i estructurals, -com l'esmentada creació de grups de treball interequips, la creació de plans integrats d'intervenció en centres o l'elaboració d'intervencions per programes a nivell de centre i de zona, entre d'altres - que ens permetin avançar cap a una intervenció assessora amb una major repercussió en els processos d'innovació i canvi de la pràctica docent a l'aula dels centres de la nostra zona.

De fet, el projecte que ara presentem en aquesta memòria vol ser un exemple d'aquesta forma d'entendre l'assessorament psicopedagògic i del paper que poden jugar els Serveis Educatius de Zona en els processos d'innovació i canvi educatiu que de forma urgent, pensem, ha d'abordar el Sistema Educatiu del nostre país per fer front a la nova realitat social i educativa present a les aules.

Un dels grups de treball interequips creats va ser el que vàrem anomenar "grup de plurilingüisme". El treball desenvolupat en aquest grup durant el curs 2008-2009 - tot i les poques sessions assignades -, va confirmar l'encert de la tria de la temàtica i també el gran potencial que comportava aquesta nova estratègia de treball conjunt interprofessional i interequips pel conjunt del Servei.

Una de les conclusions que varem extreure en la valoració de la tasca desenvolupada al sí d'aquest grup després del seu primer curs de funcionament apuntava una constatació que ha acabat sent determinant a l'hora de prendre la decisió d'iniciar el projecte que us presentem en aquesta memòria:
Les limitacions de temps i la dispersió de tasques a assumir en el dia a dia del treball al Servei Educatiu feia evident que la capacitat d'influència del treball del grup en la resta de professionals del Servei i en el conjunt de centres de la zona podria sortir-ne

clarament potenciada si algun dels seus components podia aprofundir més en la tasca iniciada, dedicant-li durant un temps una atenció preferent.

A aquesta constatació, s'hi va sumar el meu desig personal d'intentar gaudir de la possibilitat de dedicar-me durant un temps a fer tasques de recerca. Tot reprenent, així, una línia de treball que ja havia desenvolupat en acabar la llicenciatura de Psicologia quan, durant l'elaboració de la tesina de llicenciatura[5], vaig col·laborar en els treballs de l'incipient grup de psicolingüística de Barcelona que s'anava configurant al voltant de l'ICE de la UB i dels Drs. Siguan i I. Vila i que centrava bona part del seus treballs en l'estudi del bilingüisme.

Així doncs, la segona iniciativa que va dur a la realització d'aquest projecte va tenir a veure amb la decisió personal de sol·licitar la concessió d'una llicència d'estudi retribuïda al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya pel curs 2009-2010.

Tot i ser aquesta una decisió personal, és important fer constar que comptava amb el ple suport no només de les companyes del grup de treball sobre Plurilingüisme, sinó també de la direcció del Servei Educatiu de l'Alt Penedès i de la resta dels meus companys/es d'equip i de Servei.

Finalment, la llicència d'estudis em va ser concedida en ser seleccionat el projecte que vaig presentar: "Anàlisi i implementació d'estratègies inclusives i pluriculturals".

El projecte inicial: Finalitats i Referents inicials

Una de les finalitats principals que perseguia aquest projecte[6] era l'actualització de coneixements procedents de la recerca – de diferents disciplines acadèmiques, com ara: la psicolingüística, la sociolingüística i la didàctica integrada de les llengües - que

[5] Martí, J. i Mas, I. (1984): Aspectes de la comunicació adult-infant. El llenguatge de la mare. Memòria per optar al Grau de llicenciatura. Director: M. Siguan. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, secció Psicologia, de la Universitat de Barcelona.

[6] Podeu consultar una breu síntesi d'aquest projecte inicial , que configura la primera fase d'aquesta recerca- al següent apartat.

ens poguessin ajudar a descriure i entendre millor els fenòmens que es produeixen a les nostres aules.

L'altra, tan important com aquesta primera, era la d'identificar processos, estratègies i actuacions concretes que ens permetessin potenciar la introducció de canvis en la pràctica educativa a les aules i als centres docents de la nostra zona que impliquessin una millora pel que fa a l'atenció a la diversitat lingüística i cultural.

Reflexionant de forma específica sobre quin paper específic podíem arribar a tenir, com a assessors/es de zona d'un Servei Educatiu, en aquests processos d'innovació educativa.

Pel que fa a aquesta segona finalitat del projecte, el present treball es nodreix d'una font de guiatge i recolzament clau al disposar del suport del Grup de recerca en atenció a la diversitat de la Facultat d'Educació de la UVic (GRAD). I , de forma més específica, al comptar amb la supervisió del seu director, el Dr. Pere Pujolàs, i del Dr. Josep Ramon Lago, pel que fa a la primera fase d'aquest projecte.

D'acord amb els plantejaments d'aquest Grup de Recerca, entenem que l'aplicació i generalització als centres d'estratègies inclusives és la millor manera de donar resposta a la diversitat present a les aules. I també , lògicament, ho és per abordar la diversitat lingüística i cultural. Això no contradiu , però, que , com bé defensa la literatura i la recerca sobre l'ensenyament de segones llengües, no sigui també necessari dissenyar activitats i aplicar estratègies metodològiques, didàctiques i organitzatives específiques que tinguin en compte aquests nous tipus de diversitat, per tal d'ajustar millor aquesta resposta educativa. (Parlarem més específicament d'aquesta qüestió al darrer apartat d'aquest treball).

Pel que fa als processos d'innovació i canvi, i al paper que en aquests hi pot jugar la intervenció assessora com un dels agents dinamitzadors més potents de què disposa actualment el nostre Sistema Educatiu, fem nostres els plantejaments i propostes de les dues següents línies teòriques :

- Les idees de Fullan sobre el sentit del canvi en educació (2002)[7] i la seva visió multidimensional d'aquest (cultura, aspectes metodològics i didàctics i materials conformen els tres nivells en què s'ha de donar, segons l'autor, el canvi per tal que aquest es consolidi). Però també en les seves darreres propostes i experiències pràctiques de Reformes educatives que es plantegen a nivell de tot un Sistema Educatiu sencer ("Large-scale Reform", 2009)[8].

- La proposta metodològica estructurada de la intervenció assessora als centres que té com a finalitat bàsica assegurar la seva repercussió en la millora de la pràctica educativa dels centres elaborada per J.R. Lago i X. Onrubia (2008)[9].

[7] Fullan, M (2002): *El sentido del cambio educativo* (cap. 3) : *Los nuevos significados del cambio en educación*. Ed. Octaedro.
[8] Fullan, M. (2009) : *Large-scale reform comes of age.* Journal of Educational Change (2009) 10:101–113 *Kluwer Academic Publishers.*
[9] Lago, J.R. i Onrubia, J. (2008): *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Eumo editorial. Vic

2. Estructura del Projecte i de la Memòria

Malgrat que el contingut principal de la memòria que aquí presentem es nodreix bàsicament de la tasca desenvolupada el curs 2009-2010 (any de realització de la llicència d'estudis) ; també volem esmentar per la seva transcendència en el projecte global de recerca , la feina desenvolupada aquest darrer curs (2010-2011) i l'anàlisi sobre les línies i àmbits en els que caldria aprofundir per elaborar un programa global de millora educativa dels nostres centres davant l'actual configuració plurilingüe i pluricultural de les nostres aules - presentat a la tercera part d'aquest treball.
Pensem que, vistes en conjunt les tres aportacions, hom pot fer-se una idea més global del sentit del conjunt d'actuacions, propostes i intervencions que configuren aquest projecte encara inacabat.

2.1 Estructura del Projecte:

Les intervencions que configuren aquest projecte s'han desenvolupat durant els dos darrers cursos escolars:

Curs 2009 – 2010: La tasca realitzada durant aquest curs s'ha distribuït en tres àmbits diferents:

> **1a**. Passació i anàlisi de proves de català i castellà a P-5, a segon i sisè de Primària i a segon d'ESO, i valoració de la influència d'algunes de les principals variables sociolingüístiques.
>
> **2a.** Recull bibliogràfic, de materials i d'experiències de bones pràctiques per tal d'elaborar un material base vàlid per plantejar assessoraments a nivell de centres/equips docents pel que fa al tractament de la diversitat lingüística i cultural (LA CARPETA).
>
> **3a**. Foment als centres de la reflexió sobre la diversitat lingüística i cultural i les implicacions que la seva atenció comporta per la pràctica educativa.

El treball s'ha desenvolupat a quatre centres públics de Vilafranca - dos Instituts i dues escoles- i també a nivell de Servei Educatiu de l'Alt Penedès.

Curs 2010 – 2011: La tasca desenvolupada aquest curs s'ha dividit en dues parts

A) Durant aquest curs, s'ha desenvolupat un assessorament en un dels centres del projecte del curs anterior, amb la intenció de donar continuïtat i aprofundir en la tasca ja iniciada el curs anterior.

En aquest centre, d'acord amb el seu equip directiu i també amb el recolzament de la direcció dels Serveis Educatius de l'Alt Penedès, s'ha desenvolupat un treball de sensibilització a nivell de claustre i dels diferents equips docents de cicle en el que, en base a la utilització dels materials elaborats el curs anterior (La Carpeta) i al comentari d'alguns dels resultats més significatius obtinguts en les proves passades el curs anterior, s'han anat realitzant diverses sessions de treball sobre diversitat lingüística i cultural de l'alumnat i possibles actuacions per conèixer-la millor i orientacions per adaptar-hi la resposta educativa.

B) Elaboració de la **PROPOSTA (1a Fase):** en la que es presenta el resultat de l'anàlisi de les bases teòrico-pràctiques per dissenyar una proposta de millora de la pràctica educativa en contextos de diversitat lingüística i cultural.

(La següent fase d'aquest projecte, a desenvolupar en un futur proper, donarà continuïtat a la tasca feta fins ara i se centrarà en l'elaboració d'una proposta concreta d'orientacions per a la millora educativa de l'atenció a la diversitat lingüística i cultural a nivell d'aula i de centre.)

2.2 Estructura de la Memòria:

La memòria que ara us presentem està dividida, formalment, en tres parts i un annex, una per cadascun dels blocs en què es divideix el treball desenvolupat :

Part I: Introducció: Conté la Presentació de la memòria, la descripció de l'estructura de la mateixa i del treball desenvolupat, el resum del "Projecte Inicial" i el Marc Teòric.

Part II: **La Recerca**: Inclou les dades obtingudes durant el curs 2009-2010 en la recerca realitzada sobre nivell de coneixement de català i castellà als quatre centres on es desenvolupa la llicència d'estudis.

Concretament, en aquest apartat, hi trobareu reflectits els resultats, i l'anàlisi corresponen que en fem, derivats de la primera fase del tractament quantitatiu de les dades recollides en les proves col·lectives administrades. (Queda encara pendent per una posterior elaboració, la segona fase de l'anàlisi de les dades que inclourà un tractament estadístic més aprofundit de les dades recollides).

Part III: **La Proposta** (1a Fase): Hi trobareu les reflexions i marc teòric que justifiquen les línies d'actuació que pensem ha d'incloure un programa d'innovació educativa que cerqui la millora de la pràctica educativa a les aules, fent especial èmfasi a l'atenció de la diversitat lingüística i cultural.

Annex: **"La Carpeta":** Hi trobareu recollits els materials que configuren "La carpeta de sensibilització sobre els factors de diversitat lingüística i cultural". Es tracta d'un seguit de materials que he anat recollint i elaborant al llarg de la primera part d'aquest projecte i que han estat la base del treball de sensibilització sobre "la realitat plurilingüe i pluricultural i les seves implicacions a nivell de pràctica educativa" realitzat amb els equips docents i claustres dels quatre centres on s'ha desenvolupat la meva llicència d'estudis.
Poden, per tant, ser d'utilitat – tots en conjunt o individualment- per professionals que vulguin dur a terme un procés de sensibilització semblant en un centre, zona, equip docent (Aquest materials s'inclouen com annexes).

3. La primera fase del Projecte de Recerca

En aquest apartat , es presenta una síntesi sobre alguns elements significatius de la primera fase d'aquesta llicència (desenvolupada, com ja hem esmentat abans, mercès a la concessió d'una llicència retribuïda d'estudis).

Primer , hi trobareu una breu descripció del projecte inicial: raons per plantejar la recerca, preguntes que aquesta es formulava, hipòtesis inicials i referents previs.

En segon lloc, algunes reflexions sobre la part més qualitativa d'aquesta primera fase: la intervenció en centres. En ella, també s'hi inclou la proposta base que es presentà inicialment als quatre centres en els que es desenvolupà aquesta fase d'intervenció. Pensem , que amb els retocs i adaptacions convenients a la realitat de cada centre , aquesta proposta pot ser d'utilitat a l'hora de dissenyar propostes d'intervenció en centres que cerquin promoure processos d'innovació i millora educativa en la línia d'una atenció més inclusiva de la diversitat lingüística i cultural.

Finalment, s'hi inclou un llistat/resum d'actuacions desenvolupades durant aquesta primera fase del projecte de recerca.

3.1 El Projecte inicial:"Els factors de diversitat lingüística i cultural a quatre centres públics de Vilafranca del Penedès: Algunes dades i implicacions educatives".

<u>Presentació</u>

La nostra comarca (l'Alt Penedès) i la seva capital, Vilafranca del Penedès, han experimentat, com el conjunt del país, un fort increment de la seva població, gràcies a l'arribada de persones estrangeres. La rapidesa d'aquest procés ha tingut importants repercussions en el sistema educatiu tant organitzativament com sobre la pràctica

educativa i planteja nous reptes que caldrà abordar també amb noves eines (Oller i Vila, 2008)[10].

Aquest fet ha comportat l'augment de la preocupació dels centres educatius i del nostre Servei Educatiu de l'Alt Penedès per poder oferir respostes adequades a la situació actual de les nostres aules.

El posicionament del que partim a favor d'un concepte de qualitat educativa que potenciï alhora l'excel·lència i l'equitat educativa fa que ens plantegem els principis de l'escola inclusiva com un dels pilars bàsics per afrontar amb garanties l'actual realitat del nostre sistema educatiu i de les nostres escoles (Pujolàs, 2006)[11].

Alhora, nombrosos treballs demostren que el domini de les habilitats lingüístiques implicades en els processos d'E-A és decisiu respecte a l'èxit o el fracàs escolar (J.M. Serra i I. Vila, 2005)[12]; però encara són pocs els estudis que aborden aquesta qüestió al nostre país i en la seva específica situació sociolingüística.

Allò clar és que la diversitat de l'alumnat dels nostres centres respecte al grau de coneixement de la llengua de l'escola fa que una de les qüestions centrals que ha d'abordar la pràctica educativa sigui: com garantir el desenvolupament acadèmic, cognitiu i personal de tot l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola.

En la línia de la identificació d'indicadors vàlids per ajudar a dissenyar una resposta educativa que s'adeqüi millor a la diversitat present als centres i diferenciat per etapes, creiem que ens cal obtenir experiències i dades vàlides extretes dels nostres centres per avaluar la resposta educativa en les noves aules multilingües i

[10] Oller, J. i Vila, I. (2008): "*El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria.*" a Segundas lenguas e Inmigración en red*, 1* pp 10-24.

[11] Pujolàs, Pere et al (2006): *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Eumo Editorial. Vic.

[12] Serra, J.M. i Vila, I. (2005): Lengua , escuela e inmigración en Catalunya a J.M. Serra i D. Lasagabaster (Eds): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.* cap. 4 pp 75-90. Ed. ICE Universitat de. Barcelona/Editorial Horsori. Barcelona.

multiculturals. I, alhora, engegar processos de recerca bibliogràfica que ens permetin conèixer com s'han abordat i s'aborden, a d'altres països, processos semblants. Alhora, també pensem que és fonamental intentar estudiar la possibilitat d'establir treballs en xarxa amb els principals grups de recerca del nostre país que han centrat la seva tasca en aquest camp de recerca; i, això, per intentar promoure nous processos de formació i desenvolupament professional en què universitat i escola, pràctica i recerca, puguin unificar esforços i experiències.

És per això que, a més a més d'un període inicial intensiu de recerca bibliogràfica - especialment de les experiències desenvolupades a Canadà, com ara les d'Ontario i Alberta- i de contactes amb grups de recerca de les universitats de Girona, Vic i Barcelona; es planteja una intervenció concreta a quatre centres educatius de Vilafranca del Penedès: dos CEIP i dos IES que presenten diferències significatives pel que fa a les variables estudiades en aquest estudi (composició de l'alumnat i estratègies organitzatives i d'atenció a la diversitat desenvolupades).

Raons per plantejar la recerca.

El treball fet en el grup de plurilingüisme i pluriculturalitat del nostre servei educatiu ens ha fet evident la conveniència d'emprar les estratègies metodològiques i organitzatives més inclusives per abordar eficaçment la diversitat present als nostres centres; però , alhora, ens ha fet evident que cal aplicar, també, estratègies específiques de formació pel que fa als processos d'adquisició del català com a L2 si volem dissenyar una resposta educativa que també abordi la realitat de les nostres aules plurilingües i pluriculturals.
La millor forma de desenvolupar estratègies eficaces és treballar-les a nivell de centre, però combinant-les amb els resultats disponibles de recerca i amb les experiències existents actualment de bones pràctiques.

Tot això ens permetrà assessorar millor els centres i conèixer millor els processos estudiats en un procés continu d'anada i vinguda, de la teoria a la praxis educativa.

Preguntes inicials que es planteja la recerca.

Les principals preguntes que ens plantegem en aquesta recerca són les següents:

- Quines són les variables més significatives en el procés d'adquisició L2 de l'alumnat estranger? I quines ho són per predir el procés d'escolarització global d'aquest alumnat?
- Quines són les fases del procés d'adquisició del català com L2 i com avaluar-les i preveure'n l'evolució per tal d'introduir modificacions en la resposta educativa consistents amb aquestes dificultats?
- Quines són les millors estratègies per adaptar-nos a la diversitat actual segons la diferent tipologia de centres i d'etapes educatives?
- Quines estratègies ens poden servir per possibilitar el canvi educatiu als centres en l'àmbit de l'atenció a la diversitat plurilingüe i pluricultural?
- Ens serà d'utilitat el model d'intervenció assessora focalitzat en la millora de la pràctica educativa descrit per J.R. Lago i J. Onrubia (2008)[13] per estructurar la intervenció als centres?
- Podrem utilitzar tot aquest coneixement per assessorar millor els centres educatius des de la funció d'assessors EAP i ELIC ?

Hipòtesis de partida:

- L'aplicació combinada als centres dels coneixements tècnics, actualment disponibles en els camps de la psicolingüística (nou model d'immersió lingüística, tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe, els processos d'adquisició de la segona llengua (L2), ...) i en el de l'educació inclusiva, poden millorar el nivell d'aprenentatge del català com a L2 de l'alumnat estranger i, en conseqüència, el seu procés global d'escolarització, evitant, així, que es produeixin els fenòmens del

[13] Op. cit.

bilingüisme subtractiu descrit per Lambert o el de la submersió lingüística descrit per Cummins i que tenien com a efecte impedir l'assoliment de les habilitats lingüístiques cognitivo-acadèmiques (CABS) i quedar limitats només a l'adquisició de les habilitats lingüístiques conversacionals (BICS) (Cummins, 2005)[14]

- El treball en centres aplicant el model d'assessorament centrat en la millora de la pràctica educativa pot facilitar la introducció de canvis visibles a nivell d'aula i de centre i, això, especialment pel que fa al tractament de la diversitat plurilingüe i pluricultural.
- La combinació del treball fet en diferents centres pot ajudar a identificar indicis i estratègies que permetin desenvolupar eines més adequades de valoració i assessorament aplicables pels assessors ELIC, EAP,... a la millora del conjunt dels centres pel que fa al tractament de la diversitat plurilingüe i pluricultural.

Antecedents que avalen la validesa de la hipòtesi de partida.

Pensem que els treballs del grup de recerca sobre atenció a la diversitat de la Universitat de Vic (GRAD) plantegen una línia definida per ajudar als centres a avançar cap a l'escola inclusiva i, dins d'aquests, els plantejaments de R. Ruiz, sobre la metodologia d'activitats d'aula multitasca i multinivell (2008)[15], ens semblen de gran utilitat per abordar una de les finalitats bàsiques de la innovació als centres aquí plantejada.

D'altra banda, els treballs de la comissió "Nova immersió i canvis metodològics" plantegen una excel·lent actualització de les estratègies d'immersió educativa a la realitat social i escolar actual (Vila et al, 2006)[16]. En aquesta mateixa línia, diferents autors plantegen propostes metodològic didàctiques i organitzatives per dissenyar una

[14] Cummins, J. (2005): La hipótesis de interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. A D. Lagasabaster i J.M. Sierra (eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). ICE Univ. Barcelona/ Horsori. Barcelona.

[15] Ruiz i Bel, R. (2008): *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Ed. Eumo. Vic.

[16] Vila, I., Aragonés, N., Palou, J., Siqués, C., Verdaguer, T. y Vilà, M. (2006). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. En R. Torrent y J. Vallcorba (Eds.), *Conclusions del Consell Assessor de la Llengua* (pp. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació.

resposta educativa eficaç davant la diversitat lingüística i cultural (Coelho, 2005; Mallart, 2006 i Pascual, 2006, 2008; Barrieras, Comellas, Fidalgo, Junyent i Unamuno, 2009)[17].

[17] Coelho, E. (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals: Una aproximació integrada*. Col. Cuadernos de educación, 49. ICE Univ. Barcelona/ Horsori. Barcelona.
- Mallart Navarra, J. (2006): *Multilingüisme i educació***.** Textos docents, 318. Publicacions i edicions Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Pascual Granell, V. (2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Conselleria de Cultura , Educació i Esport. València.
- Pascual Granell, V. (2008): *Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2.* Caplletra, 45, pp. 121-152.
- Barrieras, M et al (2009): *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Col. Conciutadania Intercultural. Eumo Editorial/ Fundació Jaume Bofill.

3.2. La Proposta de treball de centre: Algunes reflexions

Tot i que no és objecte d'aquest treball, fer una descripció sistemàtica i completa de l'experiència d'intervenció en centres desenvolupada durant el projecte de recerca, sí voldríem esmentar-ne en aquest apartat alguns fets i conclusions que creiem significatius i que poden ajudar a entendre i a donar unitat al conjunt dels materials que configura aquesta memòria.

En començar la intervenció als quatre centres docents[18] en els quals s'ha centrat el treball de la primera fase del present projecte (la corresponent al període de llicència d'estudis), el setembre de 2009, es va presentar als seus equips directius una proposta-tipus de treball que, basant-se en la creació d'una comissió o grup de treball intern -la qual m'oferia a dinamitzar- durant el curs 2009-2010, plantejava l'inici d'un procés d'innovació i millora educativa a nivell de centre pel que fa a les estratègies inclusives d'atenció a la diversitat lingüística i cultural present als quatre centres (podeu veure un model d'aquesta proposta al final d'aquest sub-apartat).

La proposta inicial es dividia en **tres fases**:

1. Coneixement – anàlisi realitat.
2. Disseny de propostes.
3. Implementació de propostes.

La seva estructura s'inspirava en una adaptació lliure de les idees sobre innovació i canvi que planteja Fullan en parlar del sentit del canvi educatiu a la seva obra "Los nuevos significados del cambio en educación"[19].

El disseny de la proposta permetia que aquesta fos assumida com un tot - plantejant-ne la implementació de les tres fases- o, en canvi, fer-ho de forma parcial, per exemple, assumint només el treball plantejat a la primera fase.

Certament, era evident que en un sol curs – i més sense un treball previ amb els centres-, i en la conjuntura de reducció de places en què es trobaven en aquell inici de curs, la tasca plantejada era tan agosarada que ratllava la inconsciència tècnica.

[18] Podeu trobar una breu descripció d'aquests centres a la Part II d'aquest treball.

[19] Fullan, M (2002): El sentido del cambio educativo (cap. 3) : *Los nuevos significados del cambio en educación*. Ed. Octaedro.

Però, també és cert que allò que pretenia era acompanyar els centres en un procés d'innovació al ritme que cadascun sentís com a significatiu, tot actuant com a catalitzador/dinamitzador d'aquests processos de canvi.

De fet, alhora, també cercava d'experimentar en la pràctica un nou rol d'assessor que plantegés una col·laboració amb d'altres serveis (especialment EAP-ELIC) i que, a més a més, obrís la porta a un nou tipus d'abordatge de la intervenció assessora diferent del desenvolupat fins llavors.

Aquest canvi de model, del que ja havien parlat abans a nivell del conjunt del nostre Servei Educatiu de zona, cercava d'introduir algunes pràctiques identificables amb el treball per programes, i algunes de les pràctiques d'intervenció plantejades per en J. R. Lago i J. Onrubia a la seva obra "Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa" - en la que descriuen les fases i estratègies d'un model d'intervenció que fa de la millora de la pràctica real a l'aula l'objectiu bàsic d'actuació.

Finalment, el resultat de l'experiència desenvolupada als quatre centres en aquesta part més qualitativa i exploratòria de la intervenció, realitzada durant el curs 2009-2010 - de forma paral·lela a la part més estructurada i quantitativa de la recerca consistent en la passació i anàlisi de resultats de proves específiques de català i castellà- , va presentar, com era previsible, resultats clarament diferenciats a cadascun d'ells

Podríem dir que, com també passa a nivell químic, la reacció provocada a nivell de canvi real a cada centre ha estat directament proporcional a l'energia que cada centre ha pogut invertir en el procés, donades les seves característiques pròpies i com aquestes s'articulaven amb la present conjuntura i l'adequació específica de la proposta a allò viscut/sentit com a important o necessari per cadascun dels centres i el conjunt dels seus docents (grau de coincidència dels objectius de la proposta amb les necessitats prioritàries de canvi sentides pel centre).

Així doncs, allà on l'atenció a la diversitat lingüística i cultural ja formava part dels reptes que el centre i el seu equip directiu sentia que calia abordar de forma diferent a la fins ara emprada, la proposta va ser ben acollida i transformada - amb els ajustos que la realitat de les dinàmiques tan complexes del dia a dia dels centres demanava- en un seguit d'actuacions concretes i compromisos de treball a desenvolupar durant el curs (Podeu trobar-los llistats esquemàticament al final d'aquest apartat).

En aquests centres – que varen coincidir amb les dues escoles - bona part de les actuacions se centraren, fonamentalment, en desenvolupar un procés de sensibilització inicial entre el conjunt dels seus docents, i, especialment, amb aquells que feien docència als cursos seleccionats per passar les proves de llengua, pel que fa a la influència que poden tenir les principals variables de diversitat lingüística i cultural en el procés d'adquisició de la llengua d'escolarització, i en definitiva, en el procés d'escolarització global.

Alhora, també es presentaren i discutiren, conjuntament, alguns suggeriments per modificar la pràctica a l'aula en aquestes reunions de treball. Cal dir que, a més de reunions generals (amb claustres o equips directius), també es realitzaren reunions de treball específiques amb els equips docents dels diferents cicles i etapes. En aquestes darreres, la temàtica i els continguts treballats s'adaptava a l'edat corresponent del seu alumnat[20].

Finalment, la feina feta també va comportar, especialment en un dels centres, alguns petits passos cap a la introducció de pràctiques o actuacions noves, a nivell de centre, ja aquell mateix curs (Així, per exemple, es modificà l'entrevista inicial per poder-hi incloure dades significatives sobre diversitat lingüística i cultural, s'acordà anar renovant periòdicament i traspassant aquesta informació en els canvis de cicle; es modificà, en el mateix sentit, la fitxa de traspàs primària-secundària; es plantejà la conveniència, cara al següent, curs d'iniciar un treball a nivell d'expressió oral amb els docents d'educació infantil; i, finalment, es plantejà també, cara al curs següent, de

[20] Presentem un extracte d'algunes d'aquestes propostes al segon apartat de la Part III d'aquest treball.

seguir avançant en el procés de formació sobre plurilingüisme i pluriculturalitat ja iniciat).

En resum, les reunions de sensibilització i formació inicial realitzades amb equips docents, equips directius i claustres varen ser la tònica habitual del treball desenvolupat als centres de Primària.

Els materials emprats per fer aquesta tasca i les temàtiques tractades en la tasca de sensibilització les teniu, parcialment descrites, a l'annex d'aquest treball, "La Carpeta", on hi trobareu referències útils i part dels documents emprats en aquesta tasca; també a l'apartat sobre conceptes psicolingüístics bàsics, trobareu descrites les idees fonamentals utilitzades en les sessions amb equips docents. Bona part d'aquests continguts estan recollits en la presentació en PowerPoint que vaig elaborar com a base d'aquest tipus de sessions i que també incloc com un annex.

Als centres de Secundària, amb una molt diferent estructura i cultura docent, i, també, amb una història prèvia de menor permeabilitat a les propostes generals d'innovació, la tasca d'assessorament desenvolupada es convertí més en un treball - amb diferent grau de periodicitat i contingut segons el centre - amb especialistes (Psicopedagoga, coordinadora LIC, Tutora aula d'acollida) en el que s'anaren posant a disposició d'aquests les informacions, suggeriments d'actuació, estratègies i materials que anava acumulant al llarg del treball del curs (aquests, en part, coincidien amb els també emprats als centres d'Infantil i Primària i, en part, eren específics per l'etapa de Secundària).

També es realitzaren reunions de treball puntuals amb membres dels seus equips directius (especialment amb els coordinadors pedagògics) en les que es posaren a la seva disposició informacions sobre materials i propostes concretes sobre: estratègies de tractament integrat de les llengües o d'intercomprensió lingüística i el seu possible impacte en una futura elaboració de projecte multilingüe de centre.

Malgrat l'interès de la tasca desenvolupada, és cert que aquesta presentava una menor capacitat d'arribar al conjunt del centre i, per tant, d'aconseguir un veritable treball de sensibilització amb el conjunt dels seus docents.

Cal dir, però, que , pel que fa a facilitar la passació de les proves de llengua i a posar a disposició d'aquesta recerca totes les dades demanades, la col·laboració i bona disposició dels quatre centres -dels seus equips directius i dels docents implicats-, malgrat les evidents distorsions provocades per aquest procés en la seva planificació habitual de feina, va ser total i absoluta. (Vull aprofitar aquest espai per tornar a agrair de tot cor la seva ajuda i disponibilitat!)

Un dels punts de major transcendència del projecte va donar-se quan, com ja hem esmentat abans, un cop finalitzat el període de la llicència, un dels centres de primària formulà la petició de continuïtat de la intervenció engegada.

Proposta d'actuacions a desenvolupar: (octubre-maig)

Centre: **P1** (Vilafranca del Penedès)
Professionals implicats: (ED), (CLIC), (ELIC), (MAA), d'altres docents centre i Assessors/es Serveis Educatius (Programa plurilingüisme, EAP, ELIC)
Horari i periodicitat:

Àmbits	Accions	Agents implicats
1. Descripció de la realitat del centre pel que fa a la diversitat plurilingüe i multicultural	- Recull dades disponibles al centre sobre l'alumnat estranger. - Passació de qüestionaris. - Entrevistes alumnes i famílies.	- CLIC i MAA. - ED i d'altres docents centre. - Assessora ELIC. -Professional Servei Ed. Zona: Programa Pluril.
	Descripció de les estratègies d'atenció a la diversitat existents al centre: - Estratègies generals - Estratègies específiques d'atenció a la diversitat plurilingüe i pluricultural.	- Membres de la CAD - ED i d'altres docents centre: Coord. Cicle, CLIC - Assessora ELIC i EAP - Professional Pr. Pluril.
2. Anàlisi de la realitat del centre pel que fa a la diversitat plurilingüe i multicultural	Anàlisi de les estratègies d'atenció a la diversitat existents al centre: - Reflexió sobre l' efectivitat de les estratègies generals i específiques d'atenció a la diversitat plurilingüe i pluricultural.	- Membres de la CAD - ED i d'altres docents centre: Coord. Cicle, CLIC - Assessora ELIC i EAP - Professional Pr. Pluril.
	Anàlisi del nivell d'adquisició del català com a segona llengua (L2) de l'alumnat estranger del centre. - Recull dades disponibles al centre sobre l'alumnat estranger. - Passació de proves	- Professional Pr. Pluril. - Docents i tutors implicats - Grup de treball
	Anàlisi del procés d'escolarització global de l'alumnat estranger del centre. - Recull dades disponibles al centre sobre l'alumnat estranger. - Passació de proves	- Docents i tutors implicats - Grup de treball - Professional Pr. Pluril.

3. Elaboració de propostes de millora	Proposta de creació i dinamització d'un grup de treball: - Fomentar el coneixement i la implementació d'estratègies inclusives. - Fomentar el coneixement i la implementació plurilingües i pluriculturals al centre. - Assessorar a l'equip directiu i a la CAD i - Plantejar , si s'escau, la revisió del Projecte lingüístic de centre.	Format per: la Coordinadora LIC, tutor/a Aula d'Acollida, MEE, assessor/a LIC , EAP de centre i un membre de l'equip directiu
	Aportar coneixements i materials aplicables a nivell de centre i d'aula extrets de: - la revisió de la bibliografia - les entrevistes a experts (grups de recerca) i - les visites a centres amb experiència de "bones pràctiques".	Professionals del "Programa de Plurilingüisme i pràctica educativa" del Servei Educatiu Zona

3.3. Llistat d'actuacions desenvolupades:

(Període de llicència Curs 2009-2010)

Escola 1 (Centre 1):

Reunions**:**

Reunions seguiment direcció (equip directiu).
Sessions de treball equips docents: 1 Parvulari, 1 Cicle Inicial, 1 Cicle Superior i 1 Comissió Coordinació Pedagògica.
Entrevista tutora 2n.
Entrevista MEE.

Materials/Propostes**:**

Remodelació entrevista inicial/ actualització durant l'escolarització.
Modificació fitxa traspàs (introduint elements MCER de les llengües).
Propostes d'utilització Portfoli a CS.
Mostres unitats per treballar la intercomprensió lingüística a CS.
El treball per quadrants (E. Coelho).
Materials Lluïsa Rancé.
Estructures comunes/diferents entre català i d'altres L1 (APIL).
Lectures diverses: Comissió Actualització Immersió lingüística/ Didàctica integrada de les llengües/ Projecte multilingüe/ Jaling.

Proves català i castellà Nivells: Pàrvuls 5 anys, segon i sisè de Primària.

Escola 2 (Centre 2):

Reunions:

Equip directiu: Seguiment.
Sessions de treball equips docents: 1 Parvulari, 1 Cicle Inicial, 1 Cicle Superior i 1 Comissió d'Atenció a la Diversitat.
Entrevista directora i MEE.

Materials/Propostes**:**
Mostres unitats per treballar la intercomprensió lingüística a CS.
El treball per quadrants (E. Coelho).
Materials Lluïsa Rancé.
Estructures comunes/diferents entre català i d'altres L1 (APIL).
Lectures diverses: Comissió Actualització Immersió lingüística/ Didàctica integrada de les llengües/ Projecte multilingüe/ Jaling.

Proves català i castellà Nivells: Pàrvuls 5 anys, segon i sisè de Primària.

Institut 1 (Centre 3):

Reunions:

Reunions direcció.
Reunió coordinadora pedagògica: (Intercomprensió i model plurilingüe d'ensenyament de llengües).
Unitats intercomprensió lingüística (Euro-mania).
Reunions seguiment psicopedagoga.
Entrevistes psicopedagoga, Tutora Aula d'Acollida.

Materials/Propostes**:**

Mostres unitats per treballar la intercomprensió lingüística a CS.
El treball per quadrants (E. Coelho).
Materials Lluïsa Rancé.
Estructures comunes/diferents entre català i d'altres L1 (APIL).
Lectures diverses: Comissió Actualització Immersió lingüística/ Didàctica integrada de les llengües/ Projecte multilingüe/ Jaling.
Materials diversos extrets llicències diversos autors/es.

Passació proves català i castellà: Individuals i col·lectives a 2n d'ESO.

Institut 2 (Centre 4):

Reunions:

Reunions periòdiques psicopedagoga i CLIC /tutora Aula d'Acollida.
Lliurament materials diversos: Classificació Lluïsa Rancé, material estructures català-d'altres L1, unitats intercomprensió, materials diverses llicències.
Reunió equip directiu: coordinador pedagògic (Intercomprensió i model plurilingüe: unitats Euro-mania).
Reunió cap de Departament de Llengua (Projecte lingüístic).
Entrevista Tutora Aula d'Acollida.

Materials/Propostes**:**

Mostres unitats per treballar la intercomprensió lingüística a CS.
El treball per quadrants (E. Coelho).
Materials Lluïsa Rancé.
Estructures comunes/diferents entre català i d'altres L1 (APIL).
Lectures diverses: Comissió Actualització Immersió lingüística/ Didàctica integrada de les llengües/ Projecte multilingüe/ Jaling.
Materials diversos extrets llicències diversos autors/es.

Passació proves català i castellà: Individuals i col·lectives a 2n d'ESO

Servei Educatiu Alt Penedès:

- Reunió comissió tècnica i direcció Serveis Educatius.

- Reunions inicials per serveis (EAP – CRP – ELIC).

- Participació grup de treball plurilingüisme.

- Sessions de treball ELIC i EAP.

- Inspecció zona Alt Penedès (Reunió Sra. N. de Mestre).

- Núria Montserrat - formadora APIL zona Alt Penedès-.

Departament d'Educació:

- Pere Mayans (Cap del Servei d'Immersió i Ús de la Llengua): Contactes cara a l'obtenció del material de les proves de català i castellà utilitzades a Secundària i el permís per utilitzar-les.

- Assistència al Grup de treball "Intercomprensió lingüística" (Servei de Llengües).

- SIRE: Reunions i formació dins el programa de treball durant la realització de la llicència.

- Teresa Huguet (Coordinació Serveis Educatius).

Contactes Grups de recerca:

- Josep Maria Serra: Cultura i Educació (UdG).

- Judit Oller: Cultura i Educació (UdG).

- José Ramón Lago i Pere Pujolàs: GRAD (UVic).

- Montserrat Cortés: Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades de la UB (GELA).

- Joan Perera: Grup de Recerca per a l'Estudi del Repertori Lingüístic (GRERLI) - UB.

- Llorenç Comajoan: Grup de Recerca en Educació, Lingüística i Literatura (UVic).

- Àngel Huguet (Grup de recerca en Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació de la UdLl).

Assistència Jornades/Congressos/Grups de Treball:

- Formació organitzada SGSIRE/ICE UB.

- I Jornada de difusió de recerca universitària en l'àmbit de la llengua: " Innovació Didàctica en l'Aprenentatge de Llengües." ICE UB.

- IV Jornada Internacional de Bones Pràctiques de Gestió del Multilingüisme: "Educar en la diversitat lingüística: reforcem les llengües d'origen dels alumnes". Linguamón.

- Assistència al Grup de treball "Intercomprensió lingüística" (Servei de Llengües - Departament d'Educació).

Sessions impartides de formació de postgrau:

- "El desenvolupament de les competències plurilingües: Propostes per apropar la recerca a l'aula"**.** Curs de Postgrau en educació Plurilingüe: "Models, mètodes i estratègies d'ensenyament en situacions plurilingües. 09 de juliol de 2010. ICE UB - IL3 Màsters i postgraus.

- El desenvolupament de les competències plurilingües: Propostes per apropar la recerca a l'aula. 2n Postgrau: L'aprenentatge en contextos Multilingües: El desenvolupament de les competències lingüístiques com a eix transversal a totes les àrees del currículum. Mataró – Moviment Educatiu de Mataró, 4 de març de 2010. MEM/UdG/UVic.

4. Marc Teòric

El contingut d'aquest apartat no es correspon plenament amb allò que hom espera d'un Marc Teòric estàndard. I això per dues raons. La primera , té a veure amb la pròpia estructura d'aquesta memòria , poc lineal i estructurada en blocs clarament diferenciats que tenen la seva pròpia identitat singular.
Això ha tingut com a resultat que l'exposició dels referents teòrics que són a la base d'aquest projecte de recerca estiguin distribuïts en diferents apartats i sub-apartats del conjunt d'aquest treball (Això és fa molt evident, per exemple, a la Part III de la memòria).

La segona raó es refereix al sentit que hom ha pretès que adquireixi aquest apartat : La seva finalitat és més la de presentar algunes idees i referents que ajudin a contextualitzar la lectura d'aquest treball , que no la de ser una descripció estructurada , sistemàtica i aprofundida del conjunt de referents que són a la base del present projecte de recerca.

L'apartat es divideix en dos blocs diferents. El primer se centra en descriure la realitat i estructura dels Serveis Educatius de Zona del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i explora el rol que aquest estament intermedi del Sistema Educatiu Català podria arribar a jugar en el processos de Reforma Educativa des d'una determinada concepció de l'assessorament psicopedagògic i també des d'una determinada visió de la Teoria de l'acció i del Canvi en educació. (Aquesta és una reflexió que de forma més global es reprèn en la Part III d'aquest treball).
La segona part d'aquest apartat , descriu de forma esquemàtica alguns dels conceptes psicolingüístics la reflexió sobre els quals hem pogut comprovar - a partir de l'experiència del treball directe amb centres realitzada durant la primera fase d'aquest projecte - que posseeix un elevat potencial per promoure processos de sensibilització sobre diversitat lingüística i cultural i les seves implicacions a nivell d'aula i de centre[21].

[21] La reflexió sobre aquests conceptes es pot complementar amb la utilització d'alguns dels materials de LA CARPETA que presentem als annexos del treball a l'hora de dur a terme intervencions específiques en centres per promoure aquesta sensibilització inicial vers la diversitat lingüística i cultural

4.1 Innovació i canvi: Serveis Educatius i zona educativa com a substrat de la intervenció.

4.1.1. Serveis Educatius de Zona: El context de la Intervenció.

Actualment, els Serveis Educatius de Zona del Departament d'Ensenyament estan configurats per professionals pertanyents a tres equips diferents: EAP (Equips d'Assessorament i Orientació Educativa), ELIC (Equips de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) i CRP (Centre de Recursos Pedagògics).

Des del 2005, el Departament d'Educació de la Generalitat, ha impulsat una línia de treball conjunta que cerca poder oferir als centres una intervenció el més integrada i coherent possible per part dels Serveis Educatius de Zona.

A nivell administratiu, també ha canviat la gestió d'aquest serveis, havent-se introduït una figura de direcció única, una comissió tècnica i un plenari com a òrgans personals i col·legiats de comandament i gestió del Servei Educatiu de zona[22].

En aquesta mateixa línia, el nostre Servei Educatiu (Alt Penedès) , d'acord amb les possibilitats i recomanacions que s'oferien en les "Instruccions d'inici de Curs dels Serveis Educatius" elaborades pel Departament d'Ensenyament aquests darrers cursos, ha anat prioritzant, des de fa ja quatre cursos, tres tipus d'actuacions per tal d'afavorir aquesta coherència i integració de les intervencions que realitzen el conjunt del seus/ves professionals als centres:

1a L'elaboració de Plans Integrats de Centre: En els que tots els professionals dels diferents equips feien constar les seves actuacions als centres en un únic document.

[22] Podeu trobar descrits aquests canvis al: DECRET 180/2005, de 30 d'agost, de modificació del Decret 155/1994, de 28 de juny, pel qual es regulen els serveis educatius (DOGC núm. 4469 de 01.09.2005 *Pàg. 26725*) https://www.gencat.cat/diari/4460/05209037.htm

2a La potenciació de les reunions internes dels professionals dels diferents equips que atenien a un mateix centre.

3a L'establiment d'un seguit de grups de formació interna al voltant d'uns temes-eixos bàsics que es prioritzaven a nivell global de Servei Educatiu. En aquests grups , tot i haver-hi predomini de components de l'EAP, es cercava activament la participació dels professionals dels altres equips.

Dins d'aquest darrer tipus d'actuacions, s'hi inscriu el "Grup de treball sobre Plurilingüisme" que es va crear fa tres cursos i que va estar conformat al seu inici per membres del tres equips (CRP, ELIC i EAP). Tot i que les servituds dels canvis de professionals i reducció dels components del Servei, patits pel conjunt del país, va comportar que, ja al segon any de funcionament, els seus components es reduïssin a tres i només fossin de dos dels tres equips (EAP i ELIC).

Aquest darrer curs, i degut a tres causes concurrents, el Grup de treball sobre plurilingüisme es va dissoldre com a tal, tot i seguir sent aquest àmbit d'intervenció un dels prioritzats pel nostre Servei Educatiu. En prengué el relleu una nova iniciativa: Un projecte d'intervenció conjunta a nivell de Servei Educatiu a un centre, i que consta com una de les actuacions del Pla Integrat del mateix corresponent al curs 2010-2011:

> D'una banda, el fet que el grup, en el seu tercer any, havia quedat reduït des dels quatre components inicials a només dos membres.
>
> La valoració que, com a Servei Educatiu i, especialment, com a EAP, es feia de l'efectivitat del treball de formació interna dels grups i de les reunions dels grups de professionals per centres: Va quedar clar que quan es vinculava l'actuació a un projecte concret d'intervenció en el que es comptava amb la implicació del centre, la intervenció conjunta dins el marc dels Plans Integrats tenia efectivitat i sentit. Per tant, com a servei, es decidí recolzar aquesta nova línia de potenciació del treball inter-equips.
>
> La coincidència que dos dels tres components del grup de treball de Plurilingüisme intervinguessin en un centre que - a més de formar part dels quatre en què es desenvolupà la llicència - , manifestés explícitament el desig de seguir reflexionant sobre possibles estratègies per millorar la resposta educativa que com a centre es donava a la diversitat lingüística i cultural present a les seves aules.

Així doncs, aquest passat curs per primera vegada al nostre Servei Educatiu, s'ha ofert un programa d'actuació conjunta a un centre que ha implicat la intervenció de l'assessora de l'EAP i la de l'ELIC que atenen habitualment el centre i, a més a més, la participació d'un tercer assessor de l'EAP - i aquesta seria la novetat- que de forma periòdica (mensualment), però coordinada amb la resta d'assessores, ha treballat en el centre només pel que fa als aspectes concrets del projecte pactat.

4.1.2 Centres i canvi educatiu:

No és tasca fàcil la d'incorporar canvis en un sistema tan complex com ho és un centre educatiu: Les innovacions educatives, com ens diu Fullan (2002)[23], tenen una natura multidimensional:

Fins i tot en la més simple, hi ha tres components o dimensions en joc:

(1) La utilització de materials nous o revisats (Recursos didàctics, materials curriculars o tecnologia).
(2) La utilització de nous enfocaments didàctics (Noves estratègies o activitats docents).
(3) La possible alteració de les creences (Pressupòsits pedagògics i teories subjacents a determinades polítiques o programes).

I, per tant, demanen canvis en la cultura dels docents, en els mètodes i en els materials.

És evident que, com ens diu Marris (1975) - citat per Fullan (2002 op. cit.): "Tot canvi implica: pèrdua, ansietat i lluita". És a dir, genera resistències amb les que cal comptar en el procés d'implementació i que cal conèixer per tal de poder ajudar a elaborar-les.

Aquest és, doncs, un dels factors presents en tot procés de canvi que s'intenti desenvolupar en organitzacions tan complexes com ho són els centres educatius.

[23] Fullan, M. (2002): Op. cit..

Fullan, (2000)[24] ens diu que un centre, per aconseguir una millora significativa en els resultats dels seus estudiants mitjançant un encertat procés de millora, necessita al voltant de tres cursos (que es converteixen en sis si el centre és gran i de secundària). D'altra banda, la recerca també ens confirma que aquests processos de canvi que esdevenen un èxit, només es donen en un nombre petit d'escoles i en unes condicions força determinades. A més a més, en prou casos, tampoc no hi ha garantia que aquest èxit inicialment assolit es consolidi, per manca d'institucionalització del procés d'innovació.

Si això a nivell de centre ja és complex , ho és encara més, lògicament, si el que volem és introduir canvis a nivell de tot un Sistema Educatiu (Popkewitz, 1994)[25].

Sabem, per experiència, que els processos de reforma aconsegueixen amb major facilitat introduir canvis estructurals (com ara, per exemple, que als 12 anys s'iniciï la Secundària i que això impliqui anar als instituts amb una edat inferior a la que s'hi ingressava en el període anterior) , que no promoure canvis metodològico-didàctics – deixant de banda certes aplicacions superficials i acrítiques, i que, en molts casos, desvirtuen el sentit inicial de les propostes pedagògiques més influents en un determinat moment.

Molt més difícil encara és aconseguir promoure veritables canvis en la cultura professional dels docents. En d'altres paraules, i com molt bé afirma Fullan: "Policy cannot mandate what matters"[26].

Part de la tasca desenvolupada en aquest projecte de recerca centra el seu focus d'intervenció a nivell de Zona Educativa: Un estament intermedi entre els centres educatius i els Serveis Centrals i Territorials del Departament d'Ensenyament que presenta un potencial enorme com a dinamitzador i impulsor d'innovacions i reformes educatives que , al nostre entendre , no ha estat mai prou explotat.

[24] Fullan, M. (2000): "The return of large scale Reform". Journal of educational Change, Vol. 1, pp. 1-23.
[25] Popkewitz, T. S. (1994) : Sociología política de las reformas educativas .Madrid: Morata.
[26] Op. cit. cap. 3

Específicament, hem reflexionat sobre com poden intervenir els Serveis Educatius de Zona amb major eficàcia en el conjunt dels centres de la seva zona: aportant propostes, iniciant o dinamitzant processos de canvi i millora educativa que possibilitin respostes més adequades a la realitat plurilingüe i pluricultural de les nostres aules.

En la part III d'aquest mateix treball, intentaré plantejar algunes propostes i suggeriments sobre el rol que creiem podrien desenvolupar els Servei Educatiu de zona en el conjunt de la zona educativa, i en el de tot el Sistema Educatiu.

4.1.3. La construcció de coneixement des de la pràctica educativa: El paper dels Serveis Educatius:

Per potenciar la construcció de coneixement pràctic que ens permeti fonamentar i dissenyar estratègies de millora eficients, necessitem partir de la pràctica als nostres centres i connectar-la amb els treballs, que, a nivell de recerca bàsica i aplicada, desenvolupen els principals grups de recerca universitària del nostre país.
I més si tenim presents l'especificitat de la nostra situació sociolingüística i la manca d'estudis en països i llengües en contacte amb característiques similars.

En aquesta funció, els serveis educatius, i de forma global la intervenció psicopedagògica , pensem que hi poden tenir un paper i una responsabilitat clau.

Part de les actuacions fetes en aquest projecte de recerca i intervenció que avui presentem, han intentat fer algunes passes , sovint vacil·lants , que ajudessin a avançar en aquesta direcció.

4.1.4. Nous models i estratègies d'intervenció i assessorament

Schulte and Osborne (2003)[27], després de revisar la literatura existent sobre el concepte de Col·laboració en els processos d'assessorament (consultation), afirmen al final del seu treball:

> "Consultation is a complex process. It is multidimensional in nature, unfolds over time, and depends on multiple linkages (consultant to consultee; consultee to client). Consultee-consultant pairings can vary in important dimensions that may *affect* communication patterns and expectations (e.g., age, cultural background, amount of professional training). The question in consultation is not whether consultant and consultee should work together, but what ways of working together produce what outcomes and when?"

És a dir, allò important no és plantejar-nos si l'assessorat i l'assessor han de treballar junts; sinó quines formes de fer-ho produeixen uns o altres resultats i quan.

I és en aquesta línia de reflexió que, assumint els plantejaments sobre el model d'assessorament a emprar des dels equips de sector descrits per Lago (2007)[28] i Lago i Onrubia (2008)[29], plantegem que la tasca d'assessorament d'aquest equips, i, per extensió, del conjunt dels Serveis Educatius de zona, assoleix plenament el seu sentit quan se l'entén com una estratègia general per a la millora de la pràctica educativa. Podem trobar breument descrit aquest model d'assessorament a Lago i Onrubia (2008b)[30].

---

[27] Schulte, A.C. and Osborne, S. S. (2003): *When Assumptive Words Collide: A review of definitions of collaboration in consultation* in Journal of Educational and psychological Consultation, 14 (2), 109-138. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

[28] Lago, J.R. (2007*): L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva* a Suports: Revista catalana d'educació inclusiva , vol 11, N 1, pp 42-50. Eumo Editorial. Vic

[29] Lago, J.R. i Onrubia, J. (2008): *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Eumo editorial. Vic

[30] Lago, J.R. i Onrubia, J. (2008b): *Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la practica educativa* en Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado 12, 1, pp 1-13. Univ. Granada.

En essència es tracta d'una proposta d'assessorament que es planteja com a objectiu i sentit final que la tasca a desenvolupar ajudi al professorat a introduir millores en la pràctica docent que es desenvolupa a l'aula i, com a conseqüència d'això, en els aprenentatges realitzats pels alumnes.

Aquesta perspectiva "entronca" amb els objectius explicitats en la literatura sobre la millora i l'eficàcia escolar que en les seves darreres evolucions han anat trobant un camí comú, com ens descriuen Murillo (2005) o Stoll i Fink (1999)[31].

El model plantejat per Onrubia i Lago fa més que enunciar només el canvi d'òptica, va més enllà i especifica les fases i estratègies professionals específiques que, segons el seu estudi, poden afavorir l'assoliment de l'objectiu enunciat: l'assoliment del canvi que comporti la millora de la pràctica al aula i dels resultats obtinguts per l'alumnat.

En síntesi, el model planteja l'anàlisi de la tasca assessora en quatre nivells: d'una banda, i en relació als resultats esperats, planteja l'anàlisi "dels continguts de millora"; de l'altra, i pel que fa al procés d'assessorament, contempla tres nivells successius d'anàlisi: un primer i més ampli que fa referència a la "seqüència de fases i procediments d'assessorament emprats", un intermedi que té a veure amb les "tasques d'assessorament" dutes a terme en el marc de les diferents fases i; finalment, un tercer nivell que fa referència als "recursos discursius" emprats durant la tasca assessora.

Com els propis autors assenyalen (2008b op. cit.), aquest model d'anàlisi presenta com a referents, d'una banda, l'anomenat model educacional constructivista d'assessorament psicopedagògic (Monereo i Solé, 1996)[32], però, també, un seguit d'altres reflexions que des de diverses perspectives fan aportacions significatives sobre els processos d'assessorament. Com ara, per exemple, els treballs que sobre el canvi i

[31] Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre Eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro
- Stoll, L., y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro

[32] Monereo, C. i Solé, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.

la millora a l'escola ha anat elaborant Fullan (2002). O també les reflexions de Schön (1992 i 1998)[33] sobre els processos de construcció del coneixement en l'acció.

No és un objectiu específic d'aquest treball descriure amb major amplitud aquest model; però sí volem deixar clar que coincideix amb el plantejament general de la intervenció i del model d'assessorament defensat en aquest projecte.
Pensem que la seva adopció seria una de les estratègies de canvi necessàries que facilitarien una nova orientació de la tasca a desenvolupar pels Serveis Educatius de zona, ja que els facilitaria un impacte molt més directe i significatiu en la millora de la pràctica educativa a les aules i en la millora dels resultats acadèmics dels seus alumnes.

Creiem, com els autors d'aquesta proposta, que l'actual model d'intervenció psicopedagògica –llevat d'experiències concretes rellevants- està, en termes generals, força desgastat. Ja que, per diverses raons que no podem detallar (administratives, de cultura professional, expectatives i tradició dels propis centres, etc.), implica una praxi professional més reactiva que proactiva, més remedial que preventiva i més vinculada al treball amb una part de l'alumnat (aquell que, per diverses circumstàncies, se suposa que presenta necessitats educatives específiques) que no amb el conjunt de la institució.
Fet que comporta, en definitiva, que la intervenció assessora guiada per aquest model tingui un molt reduït impacte en la millora real de les pràctiques educatives.

Per ser justos en aquest punt, cal dir, però, que d'altres agents educatius o intervencions de l'Administració educativa - fins i tot les més globals i de més abast – tampoc no han aconseguit darrerament gaire millors resultats en alguns trams o etapes del nostre sistema educatiu.

[33] Schön, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

4.2 L'enfocament psicolingüístic: Alguns conceptes bàsics[34]

A tot Catalunya, l'arribada d'alumnat estranger durant l'última dècada ha significat un replantejament de les bases psicopedagògiques que sustentaven el model d'immersió lingüística dels anys 80.

És clar que han canviat les variables i els objectius que teníem en compte ja fa més de 30 anys quan abordàvem la necessitat de bastir polítiques d'immersió lingüística al nostre país com a millor fórmula per donar resposta a les necessitats educatives i socials que havia d'afrontar el nostre sistema educatiu – i també el conjunt del país.

També d'aquella època data l'inici d'unes línies de recerca que al voltant de l'estudi del bilingüisme van anar consolidant un espai de recerca que assolí prestigi i una influència prou significativa (Per una anàlisi més detallada sobre aquest període podeu consultar el treball del Dr. M. Siguan, 1993)[35].

D'aquesta línia de treball impulsada per l'anomenat "Grup de Psicolingüística de Barcelona" que nasqué al voltant de l'ICE de la Universitat Central - i que va tenir en els Drs. Miquel Siguan i Ignasi Vila els seus principals impulsors i, alhora, les seves figures més destacades- , aquest treball n'extreu bona part de les bases teòriques en les que intenta recolzar-se, pel que fa a l'abordatge psicolingüístic, per analitzar la situació actual de les nostres aules.

L'actual situació no pot ser abordada ni entesa amb les mateixes eines i referents teòrics que s'utilitzaven en el període de la Immersió lingüística viscut al nostre país.

Els trets que configuren aquesta nova situació són descrits per Vila et al (2005:64) de la següent forma:

[34] He extret la idea, i bona part d'aquest material, d'una presentació que va fer en Josep M. Serra(Cultura i Educació UdG) als Serveis Educatius de l'Alt Penedès i que trobareu referenciada a la Carpeta de materials.

[35] Siguan, M. (1993): "Acerca del grupo de Psicolingüística de la Universidad de Barcelona: antecedentes y perspectivas" *Anuario de Psicología*, N. 57, pp. 3-11, Fac. Psicologia. UB

1. Un notable augment de l'heterogeneïtat lingüística a les aules del nostre sistema educatiu.
2. Les actituds lingüístiques envers el català i el castellà s'han modificat a la societat catalana.
3. Els coneixement de català a l'escola han sofert una davallada en els últims deu anys, contràriament al coneixement del castellà, que es manté invariable. Les dades mostren que l'actual sistema educatiu té dificultats importants per promoure el coneixement de la llengua de l'escola.

Les dades de les recerques elaborades a d'altres països (Cummins, 2005; Vila et al, 2005)[36] ens avisen d'un greu perill si no s'enfoca adequadament el procés d'escolarització dels alumnes d'origen estranger que tenen el català com a segona llengua:

El risc que no superin el nivell d'adquisició d'habilitats lingüístiques conversacionals i es vegin incapaços d'assolir el nivell d'habilitats lingüístiques cognitivo-acadèmiques amb la transcendència que això té pel seu procés d'escolarització.
Aquest procés és el que Lambert anomena "bilingüisme subtractiu" i Cummins "submersió lingüística".

Tot i que no és objecte d'aquest treball fer una descripció aprofundida del conjunt de referents teòrics que hi aporten el marc comú de referència, penso , com ja hem comentat a l'inici d'aquest apartat, que pot ser interessant fer una breu descripció d'alguns dels conceptes més rellevants i amb major transcendència per orientar la pràctica educativa en entorns de diversitat lingüística i cultural[37].

[36] Cummins, J. (2005): *La hipótesis de interdependencia 25 años después:* La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. Dins D. Lagasabaster i J.M. Sierra (eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). ICE Univ. Barcelona/ Horsori. Barcelona.
- Vila et al (2005): Op. cit.

[37] Podeu també consultar la presentació que s'adjunta a l'annex de materials de la memòria on es descriuen breument alguns d'aquests referents.

4.2.1 Alguns conceptes psicolingüístics bàsics

En aquest breu apartat presento l'exemplificació d'uns quants conceptes psicolingüístics que per la seva simplicitat, però alhora transcendència educativa, tenen una clara utilitat pràctica, ja que permeten comprendre millor algun dels fenòmens que es donen a les aules i també formular ni que sigui inicialment unes propostes en la línia de la millor atenció a la diversitat lingüística i cultural.

El risc que part d'aquests alumnes no superin el nivell d'adquisició d'habilitats lingüístiques conversacionals i es vegin incapaços d'assolir el nivell d'habilitats lingüístiques cognitivo-acadèmiques amb la transcendència que això té pel seu procés d'escolarització és un repte pel nostre sistema educatiu i pel conjunt dels docents.
Aquest procés és el que alguns Lambert anomena bilingüisme subtractiu i Cummins submersió lingüística.

Tot i que no és objecte d'aquest treball presentar una descripció aprofundida de conceptes psicolingüístics , la importància que el seu coneixement - ni que sigui a nivell bàsic – té per articular qualsevol proposta d'innovació i millora de la resposta educativa que es dóna als centres educatius davant la realitat plurilingüe de les aules justifica plenament la conveniència de presentar una breu descripció d'alguns dels conceptes més rellevants i amb major transcendència per orientar la pràctica educativa en entorns de diversitat lingüística i cultural[38].
Els conceptes seleccionats són:

- Bilingüisme additiu vs Bilingüisme subtractiu (Lambert , 1974)
- La hipòtesi de la Interdependència lingüística (Cummins, 1981)
- La Hipòtesi del Llindar (Cummins, 1976)
- El Model de competència bilingüe Francis (2000)
- BICS / CALP (Cummins)
- La Teoria dels quadrants i seqüència d'instrucció (Cummins, 1996)

[38] Podeu, també, consultar la presentació que s'adjunta a l'annex de materials de la memòria on es descriuen breument alguns d'aquests referents.

Bilingüisme additiu vs Bilingüisme subtractiu (Lambert , 1974)

Bilingüisme additiu:

Hom parla de bilingüisme additiu quan s'afegeix una nova llengua a la ja parlada habitualment i no es produeix un perjudici pel desenvolupament d'aquesta L1, sinó que, ben al contrari, les dues llengües es reforcen mútuament.

Bilingüisme subtractiu:

Si una llengua pertany a un grup etnolingüístic de baix prestigi, l'adquisició de la llengua de prestigi pot anar en detriment de la llengua materna i provocar que cap de les dues no s'assoleixi de forma adequada.

La hipòtesi de la Interdependència lingüística (Cummins, 1981)

En la mesura en què la instrucció en Lx és efectiva promovent competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly es donarà a condició que es doni una adequada exposició a la Ly (ja sigui a l'escola o en el seu entorn) i una adequada motivació per aprendre la Ly.

Hipòtesi del Llindar (Cummins, 1976)

Hi ha una competència subjacent comuna a totes les llengües, la qual cosa permet la transferència a la L2 de les habilitats bàsiques adquirides en la L1. Quant més desenvolupades es trobin aquestes habilitats en la L1, més facilitaran l'adquisició de la L2.

- Per a un bon aprenentatge de la L2 cal haver assolit un nivell mínim de competència en la L1. Per tant, si es vol aconseguir un bon nivell de lectura i escriptura en la L2, s'haurà de promoure el desenvolupament d'aquestes capacitats en la L1.

- Hi ha un segon nivell llindar al qual s'ha d'arribar en la L1 i la L2 per tal de beneficiar-se dels efectes positius del bilingüisme equilibrat. Per tal que apareguin els efectes positius de l'equilibri, s'ha de traspassar el llindar de competències en ambdues llengües.

Model de competència bilingüe Francis (2000)
Font: Josep M. Serra (2009)

Si aquestes idees de Lambert i Cummins ja ens aporten conceptes clau per interpretar la realitat de les nostres aules, la descripció que fa Francis sobre el model de competència bilingüe encara ens permet aprofundir més en la comprensió d'aquesta realitat. Vegem-ne un resum esquemàtic de les seves idees elaborat per Josep M. Serra.

1. Els pensaments que acompanyen la parla, la lectura, l'escriptura i l'escolta venen del mateix motor central. Aquests pensaments són independents de la llengua en la qual s'opera.

2. Les habilitats de processament d'informació i els assoliments educatius poden ser desenvolupats tant mitjançant les dues llengües com d'una.

3. Parlar, escoltar, llegir i escriure en la L1 o L2 ajuda al desenvolupament del sistema cognitiu global.

4. Les competències discursives bàsiques, les habilitats en la comprensió del text, els esquemes formals i les destreses organitzatives no estan lligades a cap llengua. Posteriorment, poden estar disponibles per a la seva aplicació a tasques de llenguatge acadèmic en ambdues llengües.

5. Més que transferir-se de la L1 a L2 o a la inversa, són recuperades des de la competència subjacent comuna (CSC) que, essencialment, és una espècie de magatzem conceptual no verbal compartit.

6. La recuperació de les habilitats i competències de la competència subjacent comuna no és automàtica. Es dóna a mesura que són treballades i reemprades en les altres llengües. (Ull!, aquesta és una asseveració amb profundes implicacions educatives!!)

7. Concepció plurilingüe de la competència: dos tipus de continguts

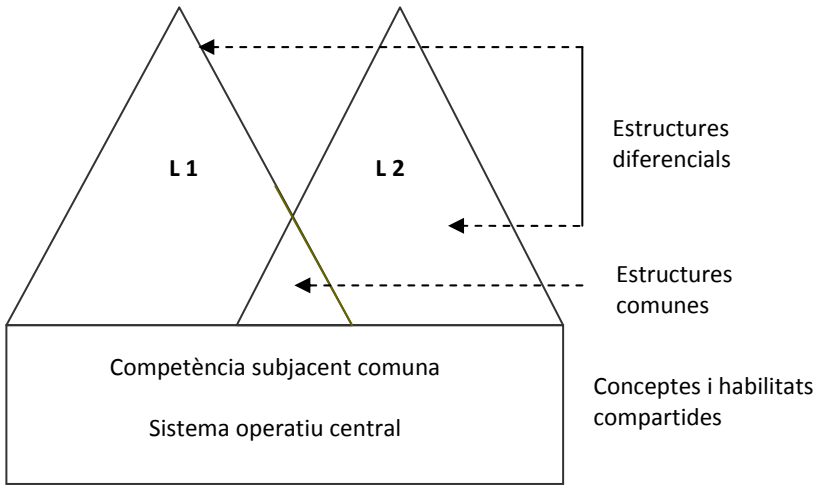
a. Conceptes i habilitats compartides:

Són continguts conceptuals i estratègics comuns a les llengües, corresponents a la CSC, potencialment construïbles i recuperables a partir de qualsevol llengua.

b. Estructures comunes i estructures diferencials*:*

Elements estructurals corresponents a cada una de les llengües, parcialment coincidents i parcialment diferents, amb possibilitats de transferències positives i negatives.

Model de competència bilingüe : Francis (2000)



Adaptat per V. Pascual (2006)

Un altre punt important desenvolupat per Francis va ser la reflexió sobre el fet que llengües de famílies lingüístiques (com ara les romàniques) properes tindrien un espai molt més ampli de coincidència en les estructures comunes i a la inversa.

Això ens explicaria les dificultats diferencials que comporta l'aprenentatge/adquisició de determinades llengües depenent de la proximitat amb la L1 de l'alumne. Evidentment aquesta és també una afirmació amb clares implicacions didàctiques.

Seguint aprofundint en les idees de Francis trobem aquesta ampliació del punt anterior en què s'especifica de forma més detallada quins són aquests elements comuns a les llengües.

Continguts comuns a les llengües

Competència subjacent comuna (Font: Josep M. Serra, 2009)

Ens permeten prendre les decisions organitzatives i metodològiques necessàries, en la planificació i l'actuació didàctica, per tal d'unificar criteris, evitar repeticions i

interferències, promoure la transferència entre les diferents llengües i augmentar l'eficàcia i la qualitat de l'educació lingüística.

1. Coneixement conceptual

És la forma com els alumnes aprenen els significats o els conceptes que les paraules impliquen. En general (depèn de la distància lingüística), gran part dels conceptes apresos en la L1 serveixen també per a la L2...L3.

Si les llengües presenten diferències en relació a la codificació semàntica d'un concepte determinat, en alguns aspectes, aprendre una nova llengua implica una reconceptualització.

2. Coneixement del món

Tots els coneixements que els alumnes adquireixen a partir de l'experiència escolar i extraescolar. Però les llengües no són vehicles indiferents sinó que, en certa manera, modelen els coneixements que transmeten.

En aquest apartat s'inclourien els coneixements metalingüístics corresponents a la terminologia gramatical, els models gramaticals i textuals.

3. Consciència metalingüística

És la capacitat de tractar el llenguatge com un objecte susceptible d'objectivació i anàlisi (comptar les paraules d'una oració, segmentar un text, jutjar si una oració és correcta, detectar errors en la pròpia expressió, etc.).

4. Llenguatge descontextualitzat. És un ús propi (encara que no exclusivament) de l'escola.

5. Coneixement sobre els diversos gèneres textuals

Aquests gèneres solen presentar característiques similars entre llengües d'una mateixa àrea cultural.

6. Habilitats cognitives

Identificar, relacionar, classificar, comparar, establir connexions, seqüenciar, recordar, resoldre problemes, analitzar, sintetitzar, etc..

Aquestes habilitats, encara que no són lingüístiques, són importants perquè marquen el grau d'exigència cognitiva de les tasques.

7. Estratègies lectores

Són estratègies cognitives de construcció d'un sentit per al text en el moment de llegir (formulació i comprovació d'hipòtesis, elaboració d'inferències, control de la comprensió, etc.).

8. Estratègies de producció escrita

Són estratègies necessàries per passar de les intencions comunicatives al text definitiu, (contextualització, planificació, textualització, avaluació, revisió i correcció, etc.).

9. Habilitats cognitivo-lingüístiques.

Estan directament relacionades amb l'adquisició i la transmissió de coneixements (argumentar, definir, demostrar, descriure, explicar, resumir, etc.).

10. Estratègies de processament de la informació

11. Representacions sobre les diferents llengües i cultures

BICS/CALP (Cummins)

Cummins va anar elaborant els conceptes d'immersió i submersió lingüística i va aconseguir conferir-los una vessant amb forta aplicació en l'àmbit didàctic en descriure els constructe de BICS i CALP. Vegem un esquema de les seves característiques bàsiques.

Característiques bàsiques : BICS/CALP (Cummins, 1979)

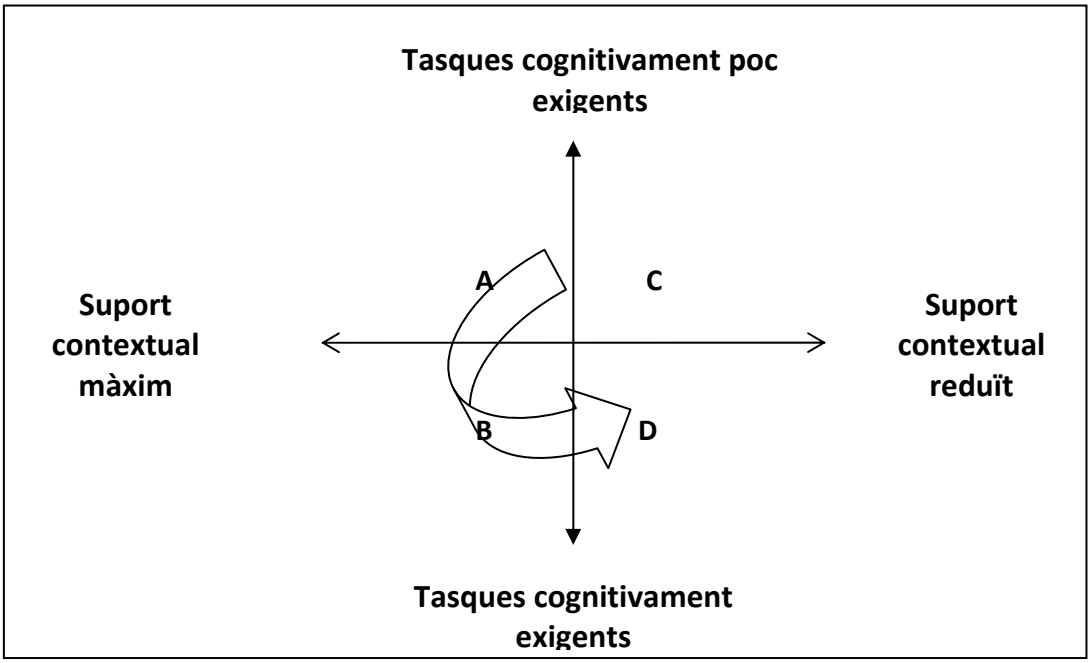
BICS	**CALP**
Basic Interpersonal Communicative Skills	Cognitive Academic Language Proficiency
• Converses cara a cara	• Interacció limitada
• Aquí i ara	• Més abstracte i distant en el temps i l'espai
• Continguts familiars	• Continguts menys familiars
• Vocabulari més freqüent	• Vocabulari menys freqüent
• Molt contextualitzat	• Descontextualitzat
• Ambient distès	• Ambient més exigent
Llenguatge quotidià	Llenguatge acadèmic

<u>Teoria dels quadrants i seqüència d'instrucció</u>
(Cummins, 1996) Adaptat

Ja hem comentat abans el perill que en un procés d'E-A no prou ajustat a la diversitat lingüística i cultural dels nostres alumnes es produeixin fenòmens de submersió lingüística. És evident que evitar-ho és un dels reptes principals que hem d'afrontar.
El treball des d'una òptica metodològica comunicativa i que tingui en compte els principis de l'educació bilingüe i de la immersió lingüística amb l'actualització necessària són una de les vies per assolir-ho. Podeu trobar una excel·lent exemplificació de com dur a terme aquesta tasca en l'experiència descrita per Vila et al (2006) a unes aules de CI.

D'altra banda, també hi ha recursos metodològics específics per evitar que no es desenvolupin adequadament allò que Cummins anomena CALP i que podem denominar com les habilitats lingüístiques acadèmiques.

E. Coelho, basant-se en les idees de Cummins ha desenvolupat una metodologia que anomena el treball en els quadrants i que ens pot ser d'utilitat a l'hora de programar intervencions a nivell educatiu amb els nostres alumnes. Veiem un esquema dels principis en què es basa



Podeu trobar una pauta descriptiva del treball a fer als quatre quadrants a Coelho (2005), pp 100-101[39].

Amb aquesta darrera proposta tanquem aquest breu viatge per alguns dels conceptes psicolingüístic bàsics amb aplicació directa al treball de les aules i a la comprensió dels fenòmens que en elles s'hi donen.

[39] Coelho, E. (2005b) La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.) *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona - Horsori Editorial.

PART II: RECERCA

Factors de diversitat lingüística i cultural i coneixement de català i castellà a quatre centres públics de Vilafranca del Penedès

5. Introducció

A Catalunya l'arribada d'alumnat estranger durant l'última dècada ha significat, com ens comenta J. Oller (2010)[40] un replantejament de les bases psicopedagògiques que sustentaven el model d'immersió lingüística dels anys 80.

La presència d'alumnat estranger o fill de pares estrangers a les aules d'infantil, primària i secundària del nostre país ha crescut de forma espectacular aquests darrers 12 anys. Així, en aquest temps el nostre sistema educatiu ha passat de poc més d'un 1% d'alumnat estranger a un 13,7%, el curs 2007-08 (Departament d'Educació, 2008).

Segons dades publicades pel Departament d'Educació[41] al "Dossier de premsa d'inici del curs 2010-2011":

Curs	Alumnes estrangers	Dels quals, sector públic	Dels quals, s. concertat i privat	% estrangers del total
1999-2000	19.759	16.293	3.466	2,1%
2003-2004	74.491	62.992	11.499	7,6%
2008-2009	151.136	127.412	23.724	13,7%
2009-2010	152.243	128.572	23.671	13,5%
2010-2011 (previsió)	153.000	129.000	24.000	13,3%

Taula 06

El nombre d'alumnat estranger va començar a créixer a finals dels anys 90 i va mantenir una tendència creixent fins al curs 2008-2009. Enguany, per segon curs consecutiu, el percentatge d'estrangers es reduirà lleument (de 13,7% , el curs 2008-9, i a 13.5 %, previsió per aquest curs), a causa de la frenada de les noves incorporacions, motivada pel mal moment de l'economia. La majoria de l'alumnat estranger s'escolaritza en el sector públic.

[40] Oller, J. (2010): *Variables que incideixen en el coneixement del català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya: Un estudi amb alumnat de sisè de primària*. Llengua i Societat i Comunicació, 8, 34-42. CUSC Universitat de Barcelona

[41] Departament d'Educació (2010): "Dades de l'inici del curs 2010-2011. Dossier de premsa"

Com és evident, aquesta realitat comporta canvis molt significatius en una organització escolar que, com molt bé ens explica I. Vila (2008)[42], estava pensada pel tractament educatiu de les dues llengües oficials, català i castellà.

Així doncs, l'alumnat d'origen estranger s'escolaritza en català amb un programa de canvi de llengua llar-escola, les condicions psicoeducatives del qual són significativament diferents de les que gaudien els programes d'immersió lingüística dissenyats al nostre país els anys 80 (Vila, Siqués i Roig, 2006)[43].

Tot i que el conjunt del Sistema Educatiu (professorat, centres i Administració Educativa - especialment mitjançant el programa de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) ha fet un esforç notable per adequar la pràctica educativa i l'organització escolar a la nova situació, els resultats de les recerques realitzades (Maruny i Molina, 2000; Serra i Vila, 2005; Vila i Siqués, 2006)[44] mostren que l'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat al·lòfon és un procés llarg i complex que l'allunya paulatinament del domini de l'alumnat autòcton de la llengua escolar. Aquests resultats coincideixen amb nombroses recerques (Cummins, 1981; Thomas i Collier, 1997; Hakuta, Butler i Witt, 2000; Navarro y Huguet, 2005)[45] realitzades en d'altres contextos d'acollida de persones immigrants.

---

[42] Vila, I. (2008): *Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Catalunya al finalizar la Educación Infantil*. Revista de Educación, 346, mayo-agosto 2008: pp 401-424.

[43]Vila, I.; Siqués, C.; Roig, T. (2006): *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Ed Graó. Barcelona.

[44]Maruny, L. i Molina, M. (2000): L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. *Noves SL, Revista de Sociolingüística,* Estiu, 2001. Secretaria de Política Lingüística.

- Serra, J.M. i Vila, I. (2005): Op. Cit.

- Vila, I. i Siqués, C. (2006): Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm.38, p 29-37.

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

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

- Hakuta, K.; Butler, Y.G. i Witt, D. (2000): *How long does it take English learners to attain proficency?* Sta. Barbara, CA. University of California Linguistic Minority Research Institute.

- 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.

A Catalunya existeix, a més a més, un factor afegit: una gran part dels infants d'origen estranger viuen en contextos sociolingüístics en els quals la llengua escolar i la llengua d'ús social són diferents.

Es per això, que ens cal disposar del màxim nombre de dades sistemàtiques sobre el procés d'escolarització que es dóna a les aules del nostre país. Estudis tan des d'un punt de vista qualitatiu, que segueixin en profunditat l'evolució d'aquest procés, com quantitatiu, que ens ofereixin dades que permetin valorar de forma cada cop més ajustada el pes i influència de les diferents variables que intervenen en el procés d'adquisició a l'escola de segones i terceres llengües per tal de poder derivar dels seus resultats mesures específiques que ens permetin millorar la resposta educativa davant la diversitat lingüística i cultural existent a les nostres aules.

D'altra banda, aquests estudis permeten un contacte directe amb els equips docents i els centres educatius, que potencien la construcció conjunta de coneixement entre la teoria i la pràctica educativa.

És en aquesta conjuntura que s'emmarca el present estudi que, en bona part, es recolza en les orientacions i materials emprats en anteriors recerques per membres del grup de recerca Cultura i Educació de la Universitat de Girona.

6. La Recerca

6.1 Els centres educatius

Els centres educatius que han estat base d'aquesta llicència comparteixen la ubicació geogràfica (els quatre són de Vilafranca del Penedès) i la titularitat pública. Dos d'ells són Instituts de Secundària i els altres dos són centres d'Infantil i Primària.

Pel que fa a les raons de la seva tria, responen a la voluntat d'abastar una part significativa de l'alumnat d'una mateixa població i, alhora, incorporar tot el tram de l'escolarització 3-16 anys a l'estudi. La tria també vol recollir les característiques diferencials entre els centres pel que fa a la composició de l'alumnat. També es pretén comprovar si les característiques organitzatives i de projecte educatiu específiques de cadascun d'ells tenia alguna traducció analitzable amb les eines utilitzades en aquest projecte.

El Penedès és un territori que s'ubica a mig camí entre Barcelona i Tarragona. Actualment, sense renunciar a la seva naturalesa agrícola, les empreses de serveis i les agroalimentàries en formen una part bàsica. Vilafranca, com a capital de la comarca de l'Alt Penedès, ha viscut en els darrers anys un creixement significatiu a nivell demogràfic que l'acosta als 40.000 habitants.

Pel que fa a escoles, Vilafranca té sis escoles públiques i tres Instituts d'Ensenyament Secundari, a més a més de quatre centres concertats. La població escolaritzada ha anat creixent de forma significativa aquests darrers anys.

Si comparem aquesta realitat amb la del conjunt de Catalunya, veurem que la situació de Vilafranca i el conjunt de la comarca és propera a la mitjana del país.

Com a tot Catalunya, malgrat la intervenció correctora de les normatives educatives i el treball de les oficines municipals d'escolarització i de les comissions d'escolarització,

la concentració d'alumnes d'origen estranger és clarament superior als centres públics que als concertats. A més a més, també entre els centres públics hi ha clares diferències en aquest aspecte.

Escola 1 (Centre 1):

Es tracta d'una escola de doble línia arrelada a la zona de la vila que ha rebut majoritàriament la població vilafranquina provinent de la immigració dels anys 70 i també la que en, els darrers anys, prové dels nous fluxos poblacionals.

És un dels centres que presenta un percentatge més elevat d'alumnat al·lòfon i també un percentatge menor d'alumnes catalanoparlants.

El centre té un equip educatiu, el nucli bàsic del qual hi és des dels seus inicis, que gaudeix d'un gran prestigi pedagògic en l'entorn educatiu del poble.

Els darrers anys, el centre ha tingut un creixement continuat fins arribar, com la majoria de centres de la zona i el país, a situacions on els increments de ràtio són prou habituals. Actualment, hi són escolaritzats 431 nens i nenes.

Des del 2006-07 es disposa d'una Aula d'Acollida. Tot i que el curs 2002-03, llavors com a "Taller de llengua", ja s'hi atenia a l'alumnat nouvingut.

Des dels primers moments, i com consta a la Introducció del seu PEC[46], els trets distintius que la caracteritzen són:

- catalanitat, entesa aquesta no només com una vinculació amb la llengua, sinó també com un arrelament al medi, com un coneixement de l'entorn i una participació activa a les seves festes populars (especialment riques i definidores d'una cultura local, comarcal i nacional).
- treball en equip.
- participació dels pares i mares.

[46] PEC aprovat el juny del 1997

Escola 2 (Centre 2):

Es tracta d'un centre d'Infantil i Primària de doble línia ubicat geogràficament en una zona/barri amb un nivell socioeconòmic mitjà-alt; tot i que el poder adquisitiu de les famílies que hi escolaritzen els seus fills i filles ha baixat en aquests últims anys i ha augmentat la matriculació de famílies social i culturalment més desfavorides.

El claustre està format, d'una banda, per un nucli significatiu de professionals amb molta experiència i que són al centre quasi des dels seus inicis i, de l'altra, per un grup de nous docents que s'han anat incorporant a l'escola aquests darrers anys. Cada curs acostuma a haver-hi una mobilitat de 5 ó 6 mestres.

Les aules estan plenes, amb 25 alumnes o més per aula, amb una forta demanda d'escolarització a P3. Aquest curs (2009-10) la ràtio alumne/a - aula és de 26.05.

Concentra un alumnat majoritàriament catalanoparlant, tot i que també ha viscut canvis en la seva composició aquests darrers anys en la línia d'una major diversificació lingüística del seu alumnat i del conjunt del barri. El curs passat, per exemple, el percentatge d'alumnat nouvinguts era del 8,76%.

Instituts

Cal dir que a Vilafranca només hi ha tres Instituts públics; per tant, la nostra mostra compta amb dos dels tres centres públics existents.

Per situació geogràfica i tipologia d'alumnat, dos d'ells presenten característiques força semblants, fet pel qual només n'hem escollit un per aquest treball.

Tot i que hi ha certes tendències, segons el lloc de residència dels alumnes, a l'hora de triar el centre, cal dir que els Instituts de Vilafranca funcionen com zona única; és a dir, que es pot triar lliurement qualsevol dels centres per escolaritzar-s'hi.

Als Instituts de Vilafranca s'hi escolaritzen també alumnes d'alguns dels pobles de la comarca de l'Alt Penedès propers a Vilafranca i que no tenen un Institut al seu terme (Cal excloure'n doncs els de les zones Sant Sadurní, Gelida, Monjos i Sant Martí).

Institut 1 (Centre 3):

Es tracta del centre de Secundària més nou de la vila. Va néixer amb la implantació de l'ESO i incorpora un equip docent fortament implicat en el projecte de centre que la direcció impulsa. Recull bona part de l'alumnat dels barris amb més presència de famílies procedents dels diferents processos d'immigració viscuts a la zona.

Compta també amb alumnat de tot el poble i d'especialitats/modalitats formatives que són úniques a la zona i que mantenen un elevat prestigi. És un centre de mida mitjana que manté habitualment tres línies d'ESO.

Té tradició i experiència en el tractament de la diversitat. Havent desenvolupat des de ja fa força cursos experiències molt efectives en les quals s'apliquen estratègies d'aprenentatge productiu en una dinàmica del que, actualment, es denomina "Aula oberta".

Té un percentatge elevat d'alumnat castellanoparlant i també un nombre significatiu d'alumnes d'origen estranger.

Institut 2 (Centre 4):

És un dels dos centres de Secundària públics que configuren la zona educativa situada en una de les entrades de la vila i que comparteixen una tipologia d'alumnat semblant.

Pel seu origen (antic centre de FP), manté una tradició de tallers i ensenyaments professionalitzadors de qualitat especialment pel que fa a electrònica i automoció.

És un centre que té quatre línies d'ESO, dues de Batxillerat i CFGM i CFGS d'àmbit mecànic i elèctric.

Recull alumnat de Vilafranca i dels pobles dels voltants. La composició d'aquest alumnat és força similar a la del conjunt de la població. I, com aquesta, ha experimentat un clar canvi en els darrers cursos amb un significatiu augment de l'alumnat d'origen estranger que s'hi escolaritza.

6.2 Participants

Els participants han estat 521 alumnes: 103 de Pàrvuls 5 anys (P-5 – darrer curs de l'educació Infantil), 102 de segon i 104 de sisè d'Educació Primària i 209 de segon d'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

Tot l'alumnat d'aquest treball està escolaritzat a 4 centres públics de Vilafranca del Penedès (2 escoles i 2 instituts que anomenarem, respectivament: escola 1 i 2 i Institut 1 i 2; a les taules, centres 1, 2, 3 i 4).

Els països d'origen de l'alumnat d'aquests centres es distribueix de la següent manera:

Taula de distribució de l'alumnat per països d'origen

Centre 1	N	%
3. Argentina	1	0,22
2. Algèria	2	0.45
6. Bolívia	5	1,12
9. Colòmbia	10	22,37
11. Equador	30	6,71
16. Guinea	1	0,22
Mali	1	0,22
22. Marroc	87	19,46
25. Perú	5	1,12
26. Polònia	2	0.45
27. Portugal	3	0.67
Rep. Dominicana	5	1,12
35. Xina	1	0.22
36. Espanya	291	65.1
Total estrangers	156	34,9
Totals	447	100

Taula de distribució de l'alumnat per països d'origen

Centre 2	PO	%
1.Alemanya	2	0.43
3. Argentina	1	0.21
6. Bolívia	1	0.21
7. Brasil	3	0.64
8. Bulgària	2	0.43
9. Colòmbia	3	0.64

11. Equador	3	0.64
13. Filipines	1	0.21
16. Guinea	2	0.43
18. Hondures	2	0.43
19. Índia	1	0.21
22. Marroc	11	2.37
25. Perú	12	2.57
26.Polonia	3	0.64
27. Portugal	1	0.21
30. Romania	2	0.43
31. Rússia	2	0.43
32. Xile	2	0.43
35. Xina	3	0.64
36. Espanya	410	87.79
Total estrangers	57	12.21
Totals	467	

Hi ha 225 nenes.
Hi ha 242 nens.
Hi ha un total 467 alumnes.

Taula de distribució de l'alumnat per països d'origen

Centre 3	PESO	%
2. Algèria	1	0.28
3. Argentina	4	1.14
6. Bolívia	1	0.28
7. Brasil	2	0.57
8. Bulgària	8	2.28
9. Colòmbia	10	2.85
11. Equador	15	4.27
22. Marroc	42	11.97
25. Perú	7	0.17
29. Rep. Dominicana	2	0.57
30. Romania	1	0.28
36. Espanya	253	69.23
38. Ucraïna	2	0.57
39. Bielorússia	2	0.57
43. Ghana	1	0.28
44. Líbia	1	0.28
Total estrangers	98	27.92
Totals	351	

ESO = 98 estrangers + 253 autòctons = 351 – Hi ha 165 dones i 185 homes a la ESO.

Taula de distribució de l'alumnat per països

Centre 4	PO	%
1.Alemanya	1	0.14
2. Algèria	1	0.14
3. Argentina	3	0.42
6. Bolívia	4	0.56
7. Brasil	1	0.14
9. Colòmbia	5	0.69
10. Cuba	2	0.28
11. Equador	19	27.14
14. França	2	0.28
16. Guinea	1	0.14
18. Hondures	2	0.28
19. Índia	1	0.14
22. Marroc	59	8.19
25. Perú	17	2.36
26. Polònia	1	0.14
28. Regne Unit	1	0.14
29. Rep. Dominicana	5	0.69
30. Romania	4	0.56
34. Xile	1	0.14
35. Xina	2	0.28
36. Espanya	581	80.69
38. Ucraïna	2	0.28
42. Moldàvia	1	0.14
41. Nepal	1	0.14
42. Dominica	1	0.14
Total estrangers	139	19.31
Totals	720	

Hi ha 227 dones a la ESO, 66 a Batxillerat, 1 a cicles de grau mitjà i 7 a cicles de grau superior. En total, hi ha 301 dones al centre.
Hi ha 206 homes a la ESO, 49 a Batxillerat, 93 a cicles de grau mitjà i 71 a cicles de grau superior. En total, hi ha 419 homes al centre.
Al centre hi ha 720 alumnes, dels quals 139 són estrangers i 581 són autòctons.

ESO = 100 estrangers + 333 autòctons = 433.
BATX = 10 estrangers + 105 autòctons = 115.
CFGM = 25 estrangers + 69 autòctons = 69.
CFGS = 4 estrangers + 74 autòctons = 78.

Aquestes dades recollides a un dels dos Instituts de la recerca demostren amb claredat el tall que es dóna en la presència d'alumnat estranger a l' Etapa d'Educació Post obligatòria i, de forma encara més crua, al Batxillerat.

Com podem comprovar la presència d'alumnat estranger té percentatges clarament superiors als centres 1 i 3, sent la diferència menys acusada entre els dos centres Secundària que no entre els de Primària.

Els col·lectius més presents són els d'origen magribí i els procedents de països llatinoamericans. Les proporcions es mantenen força similars entre els dos instituts sent la seva suma d'aproximadament el 80 % de l'alumnat estranger.
Pel que fa als centres de primària, també són els col·lectius més presents, tot i que s'inverteixen els llocs d'ordre entre els dos grups. Els percentatges són clarament diferents en aquest cas, amb molta menys presència d'alumnat magribí al centre 2.

Aquests dades, força coincidents amb les del conjunt de Vilafranca, ens diuen que malgrat la important diversitat de països d'origen i de llengües existents a les nostres aules, els idiomes més presents entre l'alumnat autòcton són el català, el castellà i el català-castellà, mentre que per l'alumnat al·lòfon aquests són: l'àrab, el castellà i l'amassis (bereber).

Veiem les dades de què disposem presentades per escoles i nivells educatius i escoles inclosos en la recerca:

Taula distribució idiomes Pàrvuls 5 anys (Educació Infantil)

	Escola 1	Escola 2	Total
1. alemany		1	1
2. amazic	2		2
4. àrab	9		9
7.castellà	17	9	26
16. polonès		1	1
25. xinès		1	1
26. català	11	29	40
27. bilingüe cast/cat	7	10	17
40. bilingüe castellà i àrab	2		2
41.bilingüe català, castellà i anglès		1	1
TOTAL	48	52	100

Taula distribució idiomes 6è Primària

	Escola 1	Escola 2	TOTAL
4. àrab	8	2	10
7.castellà	11	20	31
26. català	5	31	36
27. bilingüe cast/cat	13	9	22
40. bilingüe castellà i àrab	1	1	2
TOTAL	38	63	101

Taula distribució idiomes 2n Primària

	Escola 1	Escola 2	total
2. amazic	1		1
4. àrab	9	1	10
7.castellà	24	8	32
16. polonès	1		1
17. portuguès		1	1
26. català	9	27	36
27. bilingüe cast/cat	8	15	23
40. bilingüe castellà i àrab	1		1
TOTAL	53	52	105

Taula distribució idiomes Centre 3 2n ESO

	Grup A	Grup B	Grup C	Grup D	TOTAL
4. àrab		1	4	2	7
7.castellà	14	17	9	8	48
8. búlgar	2	2			4
22. ucraïnès	1				1
26. català	5	1		1	7
27. bilingüe cast/cat	7	2	1		10
40. bilingüe castellà i àrab	1	1			2
TOTAL	30	24	14	11	79

Taula distribució idiomes Centre 4 2n ESO

	Grup A	Grup B	Grup C	Grup D	TOTAL
2. amazic			1	1	2
4. àrab	4	2	1	2	9
7.castellà	10	10	5	5	30
22. ucraïnès		1			1
26. català	13	12	11	13	49
27.bilíngüe cast/cat	3	4	9	6	22
40.bilingüe castellà i àrab		1		2	3
41. bilingüe català, castellà i anglès		1			1
TOTAL	30	31	27	29	117

6.3 Instruments[47].

S'han utilitzat els següents instruments:

Proves per avaluar el coneixement de llengua catalana i castellana, un qüestionari d'usos lingüístics de l'alumnat (per sisè de Primària i segon d'ESO), una taula per recollir les dades sociolingüístiques (per pàrvuls 5 anys i segon de Primària) i una taula per recollir les dades familiars.

Proves per a l'avaluació del coneixement del català i el castellà

S'han utilitzat proves psicolingüístiques per avaluar el nivell de coneixement de llengua catalana dels alumnes dels grups de Pàrvuls 5 anys (Educació Infantil), i proves de català i castellà per avaluar el dels alumnes de segon i sisè (Educació Primària) i 2n d'ESO (Educació Secundària Obligatòria) dels quatre centres objectes de l'estudi.

Pàrvuls 5 anys : Prova de coneixement de català

Pel que fa a l'alumnat del darrer curs d'Educació Infantil (Pàrvuls 5 anys – P-5), el coneixement de català ha estat avaluat mitjançant la prova dissenyada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per a mesurar la competència lingüística en català al finalitzar el parvulari. La prova està dividida en dues parts: llengua oral i llengua escrita. La llengua oral té dos apartats, comprensió i expressió; i la llengua escrita en té tres: habilitats bàsiques, lectura i escriptura. L'administració de la prova té una part col·lectiva i una d'individual. La part individual la respon únicament el 15% de l'alumnat d'origen estranger.

[47] Els instruments i proves utilitzats a Infantil, Primària i Secundària han estat proporcionats pel grup de recerca cultura i educació (UdG). A Secundària, també s'han utilitzat materials cedits pel Dr. Àngel Huguet (Grup de recerca en Plurilingüisme, Interculturalitat i Educació – UdL) gràcies a la intermediació del Servei d'immersió i Ús de la Llengua del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Proves col·lectives	Comprensió oral Consciència fonològica (segmentació) Valor sonor de les grafies Escriptura Lectura
Proves individuals	Comprensió d'ordres orals Expressió oral Dictat de paraules Dictat de frases Consciència fonològica (discriminació auditiva)

Taula. Proves col·lectives i individuals

Comprensió oral, excepte la comprensió d'ordres, determina una puntuació total **(C)** que està formada per: Comprensió oral de vocabulari (substantius, adjectius, verbs i expressions de lloc), estructures i fets.

La puntuació de l'**expressió oral (O)** està composta per C més la comprensió d'ordres i l'expressió de vocabulari (substantius, adjectius, verbs i expressions de lloc), frases i l'explicació d'una historieta.

Les habilitats bàsiques estan formades per la segmentació **(S)**, la discriminació auditiva **(DA)** i el valor sonor de les grafies **(VS)**. Cada habilitat té una puntuació. La lectura **(L)** té una puntuació total que està formada per l'aplicació d'estratègies de codificació, la descodificació i la comprensió de paraules i frases.

L'escriptura té dues parts diferents: escriptura d'una frase i escriptura d'un dictat. La primera es divideix en tres elements. Cadascun d'ells rep una puntuació – estructura de la frase **(EF)**, separació de paraules **(SP)** i etapes en l'adquisició del codi.
La segona té dos elements – separació de paraules **(DS)** i etapes en l'adquisició del codi **(DE)** – i ambdós reben una puntuació indiferenciada. La prova, si es vol, avalua també la qualitat del grafisme.

2n de Primària: Prova de coneixement de català i castellà oral i escrit[48]

S'han utilitzat dues proves paral·leles, elaborades pel SEDEC, són proves de competència lingüística referides a barems, una per la llengua catalana i l'altra per la llengua castellana que analitzen els aspectes següents. Les proves contemplen els següents aspectes:

Comprensió oral

Comprensió oral vocabulari (COV).
Comprensió oral frases (COF).
Comprensió oral història (COH).
Comprensió oral total (COTOT).

Morfosintaxi.

Morfosintaxi transformació (MORTR).
Morfosintaxi reconeixement (MORRE).
Morfosintaxi total (MORFTOT).

Ortografia.

Ortografia (ORTTOT).

Comprensió escrita.

Comprensió escrita vocabulari (CEV).
Comprensió escrita frases (CEF).
Comprensió escrita text (CET).
Comprensió escrita total (CETOT).

Expressió escrita.
Expressió escrita total (EETOT).

Total proves escrites i comprensió oral (PG1).

Expressió oral
Expressió oral total (EOTOT).
Fonètica (FONTOT).
Lectura entonació (LECENT).
Lectura errades (LECERR).
Lectura total (LECTOT).

[48] Les proves escrites eren passades a tot l'alumnat, mentre que les orals només a una selecció de l'alumnat (15%). En aquest treball, presentem els resultats de la part col·lectiva.

Totes les habilitats lingüístiques tenen un puntuació entre 0 i 100. A més, es genera una puntuació que avalua la globalitat de les proves (PG) i que és la mitjana ponderada dels resultats de les subproves; per tant, la seva puntuació també oscil·la entre 0 i 100. D'aquestes proves s'obtenen els índex generals PG1 i PG2.

6è de Primària i 2n ESO[49] : Prova de coneixement de català i castellà oral i escrit

S'han utilitzat dues proves paral·leles, elaborades pel SEDEC, són proves de competència lingüística referides a barems, una per la llengua catalana i l'altra per la llengua castellana (aquesta té un exercici menys que la de català) que analitzen els aspectes següents:

CO (Comprensió oral) .

MS (Morfosintaxi).

ORT (Ortografia).

CE (Comprensió lectora).

EE (Expressió escrita).

EO (Expressió oral).

FONT (Fonètica).

LEC (Lectura).

Totes les habilitats lingüístiques tenen un puntuació entre 0 i 100. A més, es genera una puntuació que avalua la globalitat de les proves (PG) i que és la mitjana ponderada dels resultats de les subproves; per tant, la seva puntuació també oscil·la entre 0 i 100. D'aquestes proves s'obtenen els índex generals PG1 i PG2.

La recollida de dades i la passació de les proves individuals i col·lectives es van fer entre els mesos d'abril, maig i juny del 2010.

[49] Presentem les dades que corresponen a la part col·lectiva de la prova i que es recullen amb el primer total (PG1) de la mateixa. Pel que fa a les proves d'ESO, presentem els resultats de la PG1 CAT.

6.4 Procediment

Per tal de poder obtenir una visió el més àmplia possible, s'han seleccionat 4 centres públics de Vilafranca: dues escoles i dos Instituts, que ens han semblat representatius de la diversitat actualment existent a la zona.

Les raons d'aquesta tria han estat:

- Abordar totes les etapes de l'educació obligatòria.
- Cobrir àmbits socioculturals diferents.
- Disposar de centres que tenen percentatges diferents d'alumnat estranger.
- Disposar de centres que se situen en punts de creixement institucional diferent pel que fa a l'aplicació d'estratègies inclusives.

Variables codificades i utilitzades

Tot i que el conjunt de les variables que ara llistem han estat recollides i codificades en taules, l'anàlisi que es presenta en aquest treball es circumscriu a les següents:

PGCAT – Coneixement escrit de català.
PGCAST Coneixement escrit de català.
E - Estrangeria.
Ll - Llengua.
PO - País origen.
TLA – Tipologia lingüística de l'aula.
CONCE – Percentatge d'alumnat estranger per aula.

- Llistat de Variables recollides i codificades

1. **Codi Centre** (CC).
2. **Estrangeria**(E).
3. **Idioma** (LL).
4. **Temps d'estada a Catalunya** (TE).
5. **Escolarització prèvia** (EP).
6. **País d'origen** (PO).
7. **Professió del pare** (PP).
8. **Professió de la mare**.(PM).
9. **Nivell educatiu pare** (NEP).
10. **Nivell educatiu mare** (NEM).

11. **Assistència a l'aula d' acollida** (AA).
12. **Tipologia lingüística de l'aula** (TLA) (percentatge d'alumnat catalanoparlant).

    1. 0% - 25%
    2. 25% - 50%
    3. 50% - 75%
    4. 75% - 100%

13. **Context sociolingüístic del centre escolar** (CS).
14. **Percentatge d'alumnat estranger a l'aula** (CONCE).

    1. De 0 a 25% d'alumnat estranger a l'aula.
    2. De 25 a 50% d'alumnat estranger a l'aula.
    3. De 50 a 75% d'alumnat estranger a l'aula.
    4. De 75 a 100% d'alumnat estranger a l'aula.

6.5 Anàlisi de les dades[50]

Les dades obtingudes han estat codificades amb matrius i analitzades estadísticament amb el programa informàtic Excel. S'han extret els estadístics bàsics pel que fa a puntuacions totals (PG1) a segon i sisè de Primària i també a 2n d'ESO. A P-5, s'han extret els estadístics bàsics pels totals de les diferents subproves.

A més a més del conjunt de resultats que es presenten en taules descriptives, es presenten també les mitjanes d'aquests resultats segons les següents variables:

- E – Estrangeria.
- Ll – Llengua.
- TLA – Tipologia lingüística de l'aula.
- CONCE – Percentatge d'alumnat estranger per aula.

[50] En aquest document presentem només la primera part d'aquesta anàlisi (Esperem poder elaborar properament una anàlisi mes aprofundida del conjunt de dades recollides i codificades).

7 Els Resultats

7.1 RESULTATS DE LA PROVA DE LLENGUA CATALANA DELS ALUMNES DE FINAL DE L'ETAPA INFANTIL

LLENGUA ORAL

COMPRENSIÓ	Mitjana 1	Mitjana 2	Mitjana Esc. 1+2	Mostra General	Puntuació màxima
Comprensió de vocabulari: substantius, adjectius, verbs i situacionals	14,54	15,075	14,81	14,99	16
Comprensió d'estructures morfosintàctiques	5,46	6,235	5,85	6,48	8
Comprensió d'ordres	7,69	7,562	7,63	7,55	8
Comprensió de fets	6,585	6,7255	6,66	6,64	8
TOTAL DE COMPRENSIÓ	33,58	35,68	34,63	35,82	40

EXPRESSIÓ	Mitjana 1	Mitjana 2	Mitjana Vilafr.	Mitjana General	Puntuació màxima
Expressió de vocabulari: substantius, adjectius, verbs i situacionals	13,195	14,3675	13,78	14,35	16
Expressió de frases i explicació d'una historieta	21,685	21,495	21,59	20,28	24
TOTAL D'EXPRESSIÓ	34,85	35,79	35,32	34,63	40

	Mitjana 1	Mitjana 2	Mitjana Vilafr.	Mitjana	Puntuació màxima
TOTAL LLENGUA ORAL	68.45	71,45	69,95	70,55	80

Pel que fa a llengua oral, en la nostra mostra, els resultats totals obtinguts són força similars als subtotals de comprensió i expressió. També es dóna una gran coincidència entre els nostres resultats i les dades de la mostra que utilitzem com a barem (corresponent als estudis elaborats per el grup de recerca de Cultura i Educació de Girona).

En la comparació entre centres, constatem unes dades lleugerament superiors pel que fa a un dels dos centres de la nostra mostra.

LLENGUA ESCRITA

HABILITATS BÀSIQUES	Mitjana 1	Mitjana 2	Mitjana V	Mitjana Gl	Puntuació màxima
Identificació de rimes	3,355	2,769	2,71	3,062	4
Identificació de la inicial	4,085	2,86	3,28	3,4725	5
Recompte de fonemes	13,3	14,25	12,59	13,775	15
Segmentació	28,2	25,5	24,67	26,85	33
Discriminació auditiva	-	5,4125	-	2,70625	6
Valor sonor de les grafies	3,7625	3,25	3,41	3,50625	4

Pel que fa a les habilitats bàsiques, veiem que els resultats de la nostra mostra són lleugerament inferiors en la majoria de proves, menys en la de discriminació auditiva, en la qual les nostres dades són clarament superiors.

Pel que fa a la comparació entre les nostres dades, en aquest cas, els resultats són lleugerament superiors en el centre 1, llevat del recompte de fonemes.

LECTURA	Mitjana 1	Mitjana 2	Mitjana V	Mitjana Gl	Puntuació màxima
Aplicació d'estratègies de descodificació	13,375	14,125	13,75	13,12	15
Descodificació	5,375	6,3	5,8375	5,81	9
Comprensió de paraules	13,85	15,5	14,675	13,79	20
Comprensió de frases	5,4375	3,72	4,57875	6,78	9
TOTAL LECTURA	38,045	42,815	40,43	39,99	53

Pel que fa als resultats en la subprova de lectura, en aquesta els resultats de la nostra mostra són lleugerament superiors, llevat de la subprova de comprensió de frases. Tot i que els resultats globals són molt semblants.

Pel que fa als nostres centres, el centre 1 té millors resultats en comprensió de frases, mentre que, en la resta de subproves, els té superiors el centre 2.

7.1 Resultats 2n CI

Taula: resultats totals (PG1) i subproves català i castellà (**2n CI**)

	CO TOT	MORF TOT	ORT	CE TOT	PG1
Escola 1 + 2 CAT	77,12	76,07	76,04	79,41	77,74
Escola 1 + 2 CAST	86,31	75,27	77,00	87,16	80,51

Els resultats obtinguts demostren un millor nivell pel que fa a comprensió oral i escrita en castellà. La resta de diferències són mínimes, tot i que la PG1 CAST és lleugerament superior.

Taula de comparació entre resultats de PG1 i la variable (E) d'estrangeria (**2n CI**)

	CENTRE 1				CENTRE 2			
	X CAT	S CAT	X CAST	S CAST	X CAT	S CAT	X CAST	S CAST
Al·lòctons	64,9	21	72,9	20,12	70,15	17,06	83,99	14
Autòctons	80,05	18,2	81,04	16,29	88,98	9,93	83,47	10,56

Els resultats obtinguts als dos centres pels autòctons són clarament superiors en català, tot i que la diferència sigui menor en el centre 2 (amb major percentatge de catalanoparlants i menor ràtio d'al·lòctons).
Les diferències, en castellà, tot i existir, són menors en el centre 1. En canvi, al centre 2 les puntuacions són molt semblants, però lleugerament superiors pel que fa als al·lòctons.

Taula de comparació resultats PG1 de l'alumnat arabòfon i l'autòcton (2n CI)

	CATALÀ		CASTELLÀ	
	X	S	X	S
Llengua àrab	79	31,3	75,24	23,81
Autòctons	81.97	20,64	80,90	13,77
Totals	77,74	21,11	80,51	15,50

Els resultats ofereixen només una lleugera diferència pel que fa al català. Aquesta diferència és més significativa, en canvi, pel que fa al castellà.

Taula de comparació resultats PG1 de l'alumnat arabòfon i l'autòcton (2n CI)

	CATALÀ		CASTELLÀ	
	X	S	X	S
Llatinoamericans	76,77	22,07	79	30,24
Autòctons	81,97	20,64	80,90	13,77
Totals	77,74	21,11	75,24	15,50

Les diferències són més grans, com era d'esperar, pel que fa als resultats de català, però també ho són, ni que sigui lleugerament, en les proves de castellà.

Taula de comparació entre PG1 i la variable TLA (tipologia lingüística aula) (2n CI)

	Català		Castellà	
	X	S	X	S
TLA1	79,25	18,75	79,5	20,40
TLA2	74,31	22,49	79,44	13,58
TLA3	83,38	19,88	83,57	13,45
Totals	77,74	21,11	75,24	15,50

Els resultats són clarament superiors, en les dues llengües, quan a l'aula hi ha un percentatge elevat de catalanoparlants. No semblen tan clares les implicacions de les diferències pel que fa als nivells de TL2 i TL1.

7.2 Resultats 2n Cicle Superior:

Taula de 6è primària Resultats general i per subproves CASTELLA/CATALÀ

	CO TOT	MORF TOT	ORT	CL TOT	PG1
Escola 1 +2 CAT	76,13	54,50	75,10	61,78	68,35
Escola 1+ 2 CAST	53,41	58,60	69,37	57,48	62,74

Els resultats generals són millors en català en totes les proves menys en la de morfosintaxi. Algunes de les diferències, com les de comprensió oral, són molt àmplies.

Taula de comparació entre resultats de PG1 i la variable (E) d'estrangeria (**2n CI**)

	CENTRE 1				CENTRE 2			
	X CAT	S CAT	X CAST	S CAST	X CAT	S CAT	X CAST	S CAST
Al·lòcton	52,21	17,98	47,89	24,26	63,08	18,73	68,01	14,02
Autòctons	68,51	16,89	69,19	21,02	74,77	20,32	68,98	12,14

Els resultats obtinguts per l'alumnat al·lòcton són inferiors tant en català com en castellà en el centre 1; en canvi, en el centre 2, els resultats són quasi idèntics en castellà i la diferència en la PG1CAT, tot i significativa, és menor que en el cas anterior.

Taula de comparació entre PG1CAT i PG1CAST i la variable Ll (Autòctons, llatinoamericans i arabòfons) (2n CS)

	CATALÀ		CASTELLÀ	
	X	S	X	S
Llatinoamericans	56,78	18,71	53,04	18,22
Llengua àrab	51,69	21,19	51,52	17,69
Autòctons	72,13	18,34	66,02	15,26
Totals	68,35	19,97	62,74	17,64

Els resultats ens indiquen un millor nivell de català i castellà per part de l'alumnat autòcton. Però també un millor nivell, ni que sigui per una lleugera diferència entre

l'alumnat llatinoamericà i l'arabòfon. Els dos grups d'alumnat al·lòfons obtenen uns resultats molt similars en les dues llengües i força semblant entre ells (fet que sorprèn especialment pel que fa al castellà i l'alumnat llatinoamericà).

Finalment, el nivell de català és lleugerament superior pel que fa a l'alumnat autòcton.

Taula de comparació entre PG1CAT i PG1CAST i la variable TLA (tipologia lingüística aula) (2n CS)

	Català		Castellà	
	X	S	X	S
TLA1	57,95	20,40	54,01	21,14
TLA2	71,78	14,60	65,75	15,95
TLA3	70,98	25,17	66,21	13,65
Totals	68,35	19,97	62,74	17,64

Els resultats ens indiquen una clara relació positiva entre major percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula i resultats de coneixement de llengua. Aquest fenomen es dóna de forma clara entre els valors de TLA 1 i TLA 2; però no així entre TLA2 i TLA 3.

Taula de comparació de la PG1 i la variable CONCE (percentatge d'alumnat estranger) (2n CS)

	CATALÀ		CASTELLÀ	
	X	S	X	S
CONCE 1	64,52	18,55	58,91	19,98
CONCE 2	72,11	20,78	67,45	13,11
CONCE 1 E	52,16	20,76	52,46	18,49
CONCE 2 E	68,53	16,11	68,68	12,76
CONCE 1 A	69,76	15,22	58,70	20,59
CONCE 2 A	73,12	22,87	66,21	13,65
Totals	68,35	19,97	62,74	17,64

Els resultats demostren una relació positiva entre coneixement de llengua i menor percentatge d'alumnat al·lòfon a l'aula. Aquest fenomen es dóna tant en castellà com en català i tant per l'alumnat al·lòfon com per l'autòcton.

7.3 Resultats 2n d'ESO:

Taula de 2n ESO : Resultats prova de català

	CO TOT CAT	MORF TOT CAT	ORT CAT	CL TOT CAT	PG1 CAT
Centre 3	57,25	44,90	64,23	56,83	58,54
Centre 4	77,89	69,68	78,99	70,20	76,75
TOTAL	69,38	60,04	73,65	64,64	69,93

Els resultats són, en general, prou baixos pel que fa al centre 3, però ho són especialment pel que fa a Morfosintaxi. També aquest aspecte, juntament amb la comprensió lectora és el més baix en els resultats del centre 4.

Taula de comparació entre la PG1 i la variable (E) d'estrangeria (2n ESO)

	CENTRE 3		CENTRE 4		TOTAL	
	X CAT	S CAT	X CAT	S CAT	X CAT	S CAT
Al·lòctons	38,06	13,95	65,24	17,23	52,45	20,78
Autòctons	67,09	19,19	79,65	13,14	74,75	16,70

Els resultats són clarament inferiors per l'alumnat al·lòcton, però cal destacar que la diferència és molt superior entre els dos col·lectius del centre 3 que no entre els del centre 4. D'altra banda, cal consignar que la PG1 obtinguda pels al·lòfons del centre 3 és molt baixa.

Taula de comparació entre la PG1 dels alumnes arabòfons i autòctons (2n CS)

	CATALÀ	
	X	S
Llengua àrab	57,46	18,06
Autòctons	70,26	19,82
Totals	69,93	20,12

Tot i la clara diferència que existeix entre els dos col·lectius, aquesta dada en conjunt no és tan baixa com la comentada anteriorment. Cal també esmentar que les puntuacions del col·lectiu autòcton no són massa elevades.

8. Conclusions

En aquest apartat, es descriuen un seguit de conclusions que abasten els principals àmbits en què s'ha desenvolupat la intervenció realitzada.

A nivell de centre

D'una banda, el treball fet als centres ha aconseguit provocar una sensibilització sobre la importància de tenir presents els factors de diversitat lingüística i cultural com una part bàsica del treball d'escola i del treball que cada docent ha de desenvolupar a nivell individual i col·legiat.

També és evident que aquesta sensibilització ha estat més general i ha tingut major influència en aquells centres que ja prèviament, per la seva realitat a les aules, sentien la necessitat d'abordar la diversitat lingüística i cultural.

En la mateixa línia, i en part per aspectes organitzatius, de cultura docent i de diferent tradició en aquest tipus d'intervencions, s'ha donat globalment una major implicació en els centres d' Infantil i Primària que en els de Secundària.

D'altra banda, amb el treball fet, s'han trencat alguns llocs comuns i algunes idees errònies presents entre els docents sobre l'adquisició del català com a segona llengua i sobre la influència d'aquest en el procés global d'escolarització.
Entre ells, l'assumpció que un, aparentment, bon domini de les habilitats conversacionals (BICS) (com per exemple es dóna en alumnes escolaritzats des del parvulari o que ja fa un cert temps que són al país) no implica, ni de bon tros, un domini suficient de les habilitats acadèmiques (CALP), necessàries per assolir un adequat procés d'escolarització.

Com a segona part d'aquesta constatació, s'ha reflexionat sobre algunes de les possibles repercussions pràctiques a nivell educatiu d'alguns dels conceptes bàsics que ens aporta la reflexió sobre l'educació bilingüe i l'adquisició de llengües, com ara: immersió/submersió lingüística i també algunes implicacions educatives de la hipòtesi d'interdependència lingüística de Cummins.

La visualització de la problemàtica que pot comportar no assolir en cap de les llengües pròpies de l'alumnat un desenvolupament suficient de les habilitats lingüístiques acadèmiques si no es dissenya una resposta educativa ajustada, i de com i en quines condicions les habilitats lingüístiques que s'aprenen en una llengua es poden transferir a les altres, han estat també elements nuclears de la sensibilització feta.

Aquestes reflexions, a més a més, i això és el més important, han servit als docents per comprendre una mica millor alguns dels fenòmens educatius que tenen lloc a les seves aules, i per trobar algunes pistes noves que ajudin a abordar-los de forma més ajustada.

És per això que d'aquest procés de reflexió se n'ha derivat un interès, per part d'algun dels centres, per aprofundir en els aspectes metodològics, didàctics, organitzatius i de cultura general de centre en la línia de promoure una millor qualitat educativa i una resposta més ajustada a la diversitat lingüística i cultural present als centres.

A nivell de Servei Educatiu

En un altre ordre de coses, l'experiència acumulada aquest any demostra la utilitat de reunir i presentar als centres determinats materials pràctics (que connectin amb les demandes específiques del treball a l'aula o al centre) on, de forma esquemàtica i operativa, es presenten informacions teòriques, orientacions i propostes que ajuden a concretar les actuacions que es poden desenvolupar per millorar aspectes de l'atenció a la diversitat lingüística i cultural.
A vegades, aquests petits documents/protocols esdevenen molt operatius i possibiliten l'inici d'interessants dinàmiques de canvi.

Recollir-los, i també elaborar-ne de nous, és, doncs, una tasca important a la que cal dedicar-hi una atenció preferent (Podeu trobar alguns exemples d'aquest tipus de documents als annexos de la "Carpeta de materials de sensibilització").

Una altra de les conclusions significatives a nivell de Servei Educatiu, ha estat la comprovació pràctica de l'interès que té plantejar intervencions conjuntes als centres per part dels professionals dels diferents serveis (EAP, ELIC i CRP).
Les experiències concretes desenvolupades a alguns centres han permès veure com, per exemple, la incorporació de la professional de l'ELIC a les reunions amb els equips docents realitzades com a part del treball d'aquesta llicència, ha possibilitat un contacte més específic i aprofundit amb el centre i amb el conjunt dels seus docents, facilitant-li l'anar més enllà de la intervenció específica amb la CLIC i tutora d'AA (àmbit habitual de coordinació), i potenciant la seva major implicació en la dinàmica global de centre. Així, s'ha pogut contrastar la vàlua de les aportacions que poden fer aquest tipus de professionals i, en conseqüència, els centres han generat demandes específiques més globals en les quals s'aborden aspectes didàctic metodològic.
Queda clar doncs que el treball conjunt potencia mútuament la tasca als centres dels diferents professionals dels serveis educatius permetent intervencions més eficients i aprofundides.

Algunes implicacions dels resultats de les proves

Tot i que ja se n'ha parlat a l'apartat específic d'anàlisi de resultats , voldria esmentar un parell de reflexions finals en relació a la interpretació d'alguns dels resultats (encara parcials i pendents d'una anàlisi més aprofundida) obtinguts en les proves de català i castellà en les diferents etapes educatives.
Per començar, constatar que, amb les dades de què disposem, es confirmen en bona mesura els resultats obtinguts en d'altres estudis realitzats al nostre país.

Els resultats de les proves ens fan evident que cal una revisió profunda de les estratègies organitzatives i metodològicodidàctiques emprades fins ara, si volem

invertir la tendència que es dóna vers un procés de submersió lingüística per una part significativa de l'alumnat al·lòfon escolaritzat als nostres centres.

També ens sembla clar que aquestes estratègies han de ser dissenyades de forma diferencial per etapes i tipologia d'alumnat de centre i que impliquen: més formació tècnica dels docents, tendir vers un abordatge plurilingüe com a element central del treball educatiu, i la assumpció per part de tots els/les docents de la seva responsabilitat com a professor de llengua en un context general de potenciació del desenvolupament de la competència comunicativa plurilingüe.

Menció a part, però molt significativa, és la que cal fer dels aspectes identitaris i socioafectius implicats en l'aprenentatge de les llengües. Com bé sabem, i les dades i l'experiència a les aules – especialment de secundària - així ens ho confirmen, existeix un cert grau de rebuig d'una part significativa de l'alumnat llatinoamericà[51] vers el català, per moltes raons que ara no podem entrar a valorar (entre elles, la no necessitat, ja que és possible viure a Catalunya parlant només castellà); però que tenen com a efecte que els nivells reals d'aprenentatge de la llengua escolar siguin més baixos dels esperables donada la proximitat estructural entre castellà i català.

Això comporta efectes molt importants també pel procés d'escolarització global d'aquests alumnes. Evidentment, amb aquests factor s'hi interrelacionen també els efectes de variables de diversitat socioeconòmiques i culturals ja molt conegudes. Pensem, però, que potenciar la visió de centres plurilingües i aplicar les estratègies d'intercomprensió lingüística podria ajudar molt a reduir aquest impacte negatiu tan present especialment a les aules on el percentatge de població catalanòfona és més petit (no cal dir, però, que en aquest punt és, també, fonamental l'adequat tractament de la diversitat cultural com un dels pilars bàsics de l'organització dels centres en la línia d'allò que planteja E. Coelho en la seva obra: *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals*[52]).

[51] També existeix un fenomen semblant entre part de l'alumnat castellanoparlant, i també l'arabòfon, especialment si viuen en zones d'ús social reduït del català.
[52] Coelho, E. (2005) : *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals: Una aproximació integrada*. ICE/ Horsori. Barcelona

No oblidem que, com molt bé ens comenta M. Cortés (2009)[53] parlant del concepte de relativisme lingüístic, aprendre una nova llengua és també aprendre una nova manera de veure el món i influeix també en determinats aspectes cognitius.

Pensem, també, que els resultats obtinguts, especialment a l'ESO, però també a Primària, per la població al·lòfona – tot i que han de ser matisats i analitzats de forma més sistemàtica - ens mostren la conveniència de dissenyar estratègies de canvi a nivell global de centre. Algunes d'elles podrien beneficiar-se de seguir les propostes plantejades per Cummins en parlar de la "Inspirational Pedagogy" (2009)[54] o per Taylor en parlar de la pedagogia de la multialfabetització.

En aquest mateix sentit, cal tenir molt en compte que l'alumnat d'origen estranger no només aprèn el català com a llengua 2, sinó que, donades les especials característiques sociolingüístiques del nostre país, allò més ajustat a la realitat és parlar d'un aprenentatge multilingüe en el que es confonen, de forma difícil de diferenciar, l'aprenentatge del català i del castellà com a L2 i L3 en el procés d'escolarització. Jessner (2008)[55] ens comenta que l'educació multilingüe només pot tenir èxit si el treball d'ensenyament de llengües és reestructurat i orientat tenint en compte les normes bàsiques de l'enfocament multilingüe.

També és evident que aquesta és una tasca a fer que, no només ha d'implicar a l'escola, sinó que cal abordar-la de forma conjunta des d'una perspectiva àmplia de comunitat educativa i des del conjunt dels diferents agents i nivells educatius que configuren el conjunt del Sistema Educatiu, i , en darrer terme, el conjunt de la societat (tal com, de fet, plantegen els treballs d'aquests darrers anys dels principals autors en l'àmbit de la Teoria del canvi).

---

[53] Cortès, M. ; Gilboy, E.; San Martín, C. ; Arruda, E. ; Labzina, M. i Havas, V.(2009)*:* La psicologia del llenguatge en la diversitat lingüística. Capítol 3. A M.C. Junyent (Coord): *Llengua i acollida.* Quaderns d'anàlisi, 27. Editorial Horsori.

[54] Cummins, J. (2009): *Beyond the Effectiveness Paradigm: Exploring Inspirational Pedagogy for Bilingual Students. Presentació a la conferencia "Making Multilingualism Meaningful*". Londres

[55] Jessner, U. (2008): *Teaching third languages: Findings, trends and challenges*. Language Teaching, 41:1, 15-56. Cambridge University Press.

Àmbit de recerca

Finalment, i ja per acabar, la feina feta ens ha fet encara més evident allò que era, de fet, una de les raons principals que van motivar l'inici d'aquest projecte: És de cabdal importància que se segueixin fent intervencions i recerques en la doble línia que hem intentat desenvolupar en aquest treball:

D'una banda, potenciant la realització d'investigacions sistemàtiques als nostres centres sobre el procés d'adquisició de la llengua d'escolarització en relació a les principals variables de diversitat cultural i lingüística i al procés d'escolarització global.

I, de l'altra, afavorir la generalització d'experiències de formació/intervenció en centres que complementin les ja endegades des del Departament d'Educació i que en multipliquin les possibilitats d'arribar al major nombre possible de centres.
En aquesta mateixa línia, voldríem donar continuïtat des del nostre Servei Educatiu a aquest tipus d'experiències. Així, de cara al curs 2010-2011, assumirem un projecte d'intervenció en un dels centres objectes d'aquest estudi i que és continuïtat directa de la feina feta durant aquesta llicència.

9. Prospectiva

Penso que, després de la tasca feta, s'obren un seguit de possibilitats a nivell personal, i també a nivell de centres, d'equip i de Servei Educatiu que seria interessant seguir explorant.
Vegem-ne uns exemples estructurats per àmbits:

Serveis educatius:

Tot i seguir aprofundint en la tasca de sensibilització ja iniciada – afavorint la seva generalització al conjunt de centres de la zona-, cal fer un pas més i aconseguir elaborar propostes d'actuació aplicables al nostre treball específic als centres, com a EAP i com a Servei Educatiu de Zona, que tradueixin a nivell pràctic els coneixements adquirits i els materials i experiències recollides[56].

Així , per exemple, pensem que la tasca habitual d'EAP hauria de:

- Incorporar canvis que permetin tenir més en compte allò que ja sabem de l'impacte dels factors de diversitat lingüística i cultural en el procés d'escolarització i d'aprenentatge de llengües en totes les actuacions habituals, com ara: la valoració psicopedagògica, l'assessorament al procés global d'escolarització i el plantejament de propostes per millorar la resposta educativa, el traspàs entre etapes, etc.

A nivell global de tot el Servei Educatiu, seria important :

- Possibilitar la continuïtat de la col·laboració establerta durant la llicència amb els centres que ho desitgin establint en la programació anual a nivell d'equip i Servei d'un espai i un temps específic per desenvolupar aquest nou tipus d'intervenció.

[56] En part, en el proper apartat, plantegem un esborrany inicial de les línies que, al nostre entendre, hauria de tenir aquest procés

- Utilitzar aquesta experiència com un exemple d'una nova línia d'intervenció en centre que es vol potenciar des del Servei educatiu: model d'assessorament global en centre vinculat a temàtiques prioritzades.
- Compartir l'experiència amb la resta de professionals per tal de possibilitar-ne la utilització total o parcial (d'actuacions, propostes, materials), segons les demandes que es formulin a d'altres centres de la zona.

Centres d'estudi:

Pel que fa als centres educatius en els que es desenvolupà la llicència, el treball fet durant la llicència, els permetria:

- Partir del millor coneixement de les variables de diversitat lingüística i cultural del centre i de la seva relació amb els resultats de llengua catalana/castellana - i també del procés d'assessorament/sensibilització sobre l'atenció a la diversitat lingüística i cultural-, per incorporar nous elements que els ajudin a afrontar la planificació de la tasca educativa a nivell organitzatiu global i específic d'aula amb noves eines de reflexió a afegir a les ja existents.

- Desenvolupar un treball d'aprofundiment de la tasca feta, tant a nivell de cicles com d'equip directiu, durant el següent curs per donar continuïtat a la feina feta durant la llicència i possibilitar l'aplicació concreta al centre d'algunes de les propostes i actuacions descrites durant el procés de sensibilització realitzat[57].

Personal:

A nivell personal, penso que el treball ja desenvolupat durant aquesta llicència pot tenir continuïtat en els àmbits d'actuació següents:

Tasca específica d'EAP/Servei educatiu:

[57] En aquest sentit, es va pactar una intervenció d'aquest tipus amb un dels centres cara al curs 2010-2011

- Seguir el procés de formació personal que permeti anar formulant, conjuntament amb la resta de companys/es del grup de treball de plurilingüisme del Servei, una proposta d'intervenció més rica i concreta pel que fa a suggeriments organitzatius i didàctico-metodològics, tant a nivell general de centres, com a nivell de tasca específica d'EAP/Servei educatiu.
- Tasca EAP: Incorporació a la praxis habitual del treball com a assessor/a EAP (valoracions, orientacions, etc.).
- Col·laboració en l'establiment d'un model/protocol d'assessorament global de centre sobre la temàtica específica de tractament de la diversitat lingüística i cultural.

Àmbit de Recerca:

- Aprofundir en el tractament qualitatiu i quantitatiu de les dades recollides. Incorporant-hi també l'anàlisi de les dades individuals i de les de les proves de castellà de Secundària.
- Donar continuïtat als contactes establerts durant la llicència amb grups de recerca implicats en la recerca en aquesta temàtica, especialment els del GRAD (Universitat de Vic) i Cultura i Educació (Universitat de Girona).
- Promoure la continuïtat o inici de noves experiències de recollida i anàlisi de dades als centres del sector sobre el procés general d'escolarització vinculant-lo al d'aprenentatge del català/castellà a les nostres escoles del conjunt de l'alumnat.
- Comunicar les dades i feina elaborada durant la llicència a nivell de zona, sistema educatiu i, si és possible, a nivell de comunitat científica.

PART III: PROPOSTA (1a Fase)

Propostes d'intervenció compartides amb els centres

Anàlisi de les bases teòrico-pràctiques per dissenyar una proposta de millora de la pràctica educativa en contextos de diversitat lingüística i cultural

10. Propostes d'intervenció compartides amb els Centres

10.1 El Procés de Sensibilització.

La proposta d'intervenció que plantegem aquí es basa en l'experiència acumulada en les dues fases del treball desenvolupat en aquests dos darrers cursos:

- La recerca desenvolupada a quatre centres de la zona (durant la llicència d'estudis).
- La intervenció en un d'aquests centres gràcies a un projecte integrat EAP/LIC desenvolupat com a part del treball del nostre Servei Educatiu.

També parteix d'una determinada visió, que ja hem presentat al marc teòric, del paper que creiem haurien/podrien arribar a tenir els Serveis Educatius de zona, i, en concret, els EAP, pel que fa a ser agents dinamitzadors de la millora educativa a nivell de centres.

Lògicament la proposta que desenvoluparem aquí no és una proposta tancada, sinó un seguit de suggeriments estructurats que caldrà adaptar en cada cas a l'enorme diversitat de centres i a la gran variabilitat de moments pels que un mateix centre pot passar.

Com ja ha quedat clar en el marc teòric, la nostra proposta d'intervenció es basa en les idees sobre innovació i canvi educatiu de Fullan i sobre el model d'assessorament de Lago i Honrubia. D'altra banda i pel que fa als aspectes psicolingüístics, la proposta breu de les idees de Cummins i de la traducció, pel que fa a polítiques educatives concretes, que en fa l'E. Coelho en el treball desenvolupat a Ontario.

Coincidim amb l'anàlisi que fa Fullan (2002)[58] sobre la naturalesa multidimensional del canvi educatiu.

És per això que un dels primers passos a desenvolupar quan hom intenta iniciar un procés d'innovació i canvi educatiu és ajudar a prendre consciència de la necessitat

[58] Fullan (2002): Op. cit.

d'aquest canvi, promoure aspectes que des de l'anàlisi de la realitat dels docents, de les aules i del centre ajudin a constatar l'existència d'una discrepància entre elements de la realitat educativa i allò que considerem adequat i desitjable des d'un punt de vista de professionals de l'educació.

Així doncs cal articular un **procés de sensibilització** com a primer pas de la intervenció; però, al nostre entendre, per ser efectiu aquest s'ha de recolzar en una motivació sentida pel conjunt de professionals que, pensem, neix de comprovar a nivell pràctic d'aula i alumnat uns determinats desajustos o dificultats presents en els resultats que s'obtenen de la pràctica educativa que s'està desenvolupant en un determinat moment.
I més encara, si aquests desajustos són atribuïbles, en una part important, a canvis produïts en les característiques de l'alumnat que s'escolaritza al centre, com és el present cas. (Això evita una part del fenomen de resistència al canvi, descrit per Marris, en no sentir-se atacat el docent en la seva professionalitat).

Dues són les estratègies que plantegem per aquest primer procés:

1. Fer evident el desajust educatiu al centre: Recollir les dades ja existents als centres o fer un petit estudi que permeti confrontar els resultats obtinguts a nivell de desenvolupament de llengua i d'escolarització general i analitzar-los en raó de les variables pertinents en què després focalitzarem la intervenció de millora i que, en el nostre cas, tenen a veure amb: L1, temps d'estada, TLA, ... i no existència d'una resposta educativa diferencials que, de forma integrada, les contempli.

2. Donar eines per comprendre els mecanismes que expliquen aquesta realitat i avançar línies de canvi i innovació educativa, ni que sigui de forma genèrica, en aquest primer moment. (En el nostre cas, basats en les idees de Cummins, a

nivell psicolingüística, i en les propostes de Coelho (2004)[59], a nivell d'organització a nivell de centre i de planificació de la resposta educativa).

En el nostre cas, la recollida d'informació es va fer en un projecte que gràcies a la concessió de la llicència d'estudi va permetre realitzar-se a quatre centres i tenir una amplitud que, de cap manera, és necessària pels efectes de sensibilització aquí esmentats.

La segona part, que ja és el primer pas del nivell de canvi de consciència professional (una de les dimensions de canvi, de fet la més important, esmentades per Fullan per tal que el canvi educatiu sigui possible), es va articular en el nostre cas en un seguit de reunions[60] amb l'equip directiu, claustre i cicles educatius en les que:

- Es presentà l'estudi i la seva justificació teòrica
- S'exposaren més sistemàticament els resultats i els principis teòrics bàsics que els explicaven
- Es dibuixaren algunes de les implicacions pràctiques que per a la tasca a l'aula podien tenir aquests.

Tot aquest procés d'intervenció es va fer cercant sempre aconseguir l'interès i el consens del conjunt dels docents, davant la necessitat de canvi per adaptar la resposta educativa a la nova situació d'aula, per tal d'anar consolidant el procés de sensibilització sense desvetllar resistències.

[59] Coelho, E. (2004): *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms.* Pippin Publishing. Toronto.

[60] Bona part dels materials emprats en aquestes reunions, es poden trobar recollits en els annexos d'aquest treball i s'agrupen sota el nom genèric de "La Carpeta: Materials de sensibilització per treballar amb equips docents".

10.2 Suggeriments i propostes d'intervenció elaborades durant el període de llicència d'estudis (2009-2010):

Com a part de la feina feta durant l'any de llicència, vaig anar bastint un seguit de suggeriments/propostes de millora a nivell de centre i també incloent algunes concrecions per les diferents etapes educatives.
Aquestes propostes de millora eren força inicials, inconnexes i comptaven amb poca contrastació teòrica, ja que el procés de recerca bibliogràfica encara estava en la seva fase inicial; però ja contenien algunes de les "idees – força" que em continuen semblant adequades en aquests moments.

Donat que bona part d'aquestes propostes les vaig compartir en el treball de sensibilització desenvolupat als centres objectes de la llicència d'estudis – especialment a un dels centres d'infantil i primària on aquesta intervenció es desenvolupà de forma més completa - i que són una mostra de la feina feta durant una de les etapes d'aquest projecte , les incloc aquí – tot i advertint que no representen més que unes propostes inicials elaborades en una de les primeres fases d'aquest treball.

De fet, en aquests moments, al final de la segona fase d'aquest procés de recerca, no presento encara una proposta final tancada; sinó només l'anàlisi d'algunes de les línies i àmbits que creiem que tal proposta hauria de contenir.

Adquirim, però, el compromís ferm de seguir treballant en elles per anar-les fent més concretes i poder presentar-ne una formulació ja definida d'aquí a no massa temps (En el que serà la tercera i darrera fase d'aquest projecte de recerca iniciat ja fa dos anys).

Algunes propostes per iniciar el procés de canvi a nivell de centre:

La proposta es basa en les idees de Fullan, ja exposades prèviament, i pretén que també puguin atribuir-li sentit aquells centres que no presentin un elevat percentatge d'alumnat fill de pares estrangers.

La proposta s'articula en tres fases, tot i que l'èmfasi principal se situa estratègicament en la primera (aconseguir dur-la a la pràctica, comporta el veritable inici del procés):

- Conèixer / Descriure / Explicar
- Analitzar / Elaborar propostes
- Implementar / Avaluar

I en tres dimensions:

- Materials.
- Estratègies metodològiques.
- Cultura docent (creences).

Conèixer - descriure- explicar:

a) Conèixer les informacions claus pel que fa a factors de diversitat del conjunt de l'alumnat, també les lingüístiques i culturals, i actualitzar-les sistemàticament durant el període d'escolarització. I fer-ne una descripció sistematitzada que les posi a l'abast dels docents i de l'equip directiu (Ens poden ser d'utilitat els materials que s'utilitzen habitualment a les l'Aules d'Acollida dels nostres centres i els descrits per Calzada i Burillo, 2005)[61].

b) Estructurar estratègies explícites de monitoratge del procés d'escolarització de l'alumnat que permeti un traspàs d'informació eficient entre etapes i centres.

c) Relacionar la informació obtinguda amb les variables de diversitat bàsiques, i,

[61] Calzada, L. i Burillo, M. (2005): La evaluación psicopedagógica del alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo. A M. Sánchez-Cano i J. Bonals (coords): *La evaluación psicopedagògica* , p. 187-214. Ed. Graó. Barcelona

també, les lingüístiques i culturals, de manera que ens permeti descriure de forma més aprofundida la realitat del centre.

Analitzar – Elaborar propostes

A partir del coneixement obtingut en la fase anterior, crear una comissió que permeti analitzar la situació i plantejar propostes de millora concretes i abordables des del centre.

a) L'aula ordinària, les àrees no lingüístiques i la introducció de pràctiques inclusives en seran els focus bàsics de la intervenció

b) La introducció progressiva d'estratègies didàctiques, com les plantejades a l'actualització del PIL (Programa d'Immersió Lingüística), aprofitant les potencialitats que ofereix l'actual currículum per competències, i el tractament integrant de les llengües a través dels continguts, en seran els objectius a curt i mitjà termini. (La generalització d'estratègies i materials ja emprats a l'AA i la reconversió de la funció d'aquesta figura poden ser elements claus en el procés.)

Dimensions del canvi

- Pel que fa als nous materials, caldria fer fàcilment accessible als docents la quantitat, ja important, de materials existents i dotar-los d'una estructuració que permetin la seva utilització a nivell d'aula ordinària i en totes les àrees, especialment les no lingüístiques. Com , per exemple , materials que permetin el treball per quadrants descrit per Coelho (2005)[62] o intervencions en la línia de l'Ensenyament Protegit (Sheltered instruction) descrit per Echevarria, Voght i Short[63].

[62] Coelho, E. (2005): La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. En Lasagabaster, D. and Sierra, J.M. (Eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona and Horsori Editorial.
[63] Echevarria, J., Vogt, M., & Short, D.J. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (2nd ed.). Boston: Pearson.

- Pel que fa a la utilització de noves estratègies metodològiques i didàctiques, hom ha d'anar iniciant processos (des de la EI i progressivament cap a l'ESO) en què s'apliquin les estratègies de l'APIL en entorns d'aula que vagin potenciant les pràctiques inclusives (aprenentatge cooperatiu, ensenyament multinivell, treball per projectes, tallers de llenguatge, treball compartit dos docents, ...).

- El canvi de creences en la línia de possibilitar l'evolució del projecte lingüístic de centre vs un nou projecte multilingüe on l'ensenyament integrat de les llengües sigui l'eix central del currículum.

O, fins i tot, un canvi vers un nou model pedagògic global com el que planteja Cummins (2005, 2009)[64] per abordar alhora els problemes de la diversitat lingüística i cultural, en la línia de la Pedagogia transformativa.

Alguns suggeriments per etapes.

Introduir a la proposta general de centre adaptacions que contemplin:

- Les característiques específiques de la composició de l'alumnat.

Les nostres dades ens marquen clares diferències entre l'alumnat d'EI i CI i el d'ESO, que cal tenir molt presents a l'hora d'articular la resposta educativa:

- A EI i CI, l'alumnat fill de pares estrangers s'escolaritza des de P-3 i, a més a més, en una proporció significativa, ha nascut al lloc on està escolaritzat.

- A secundària, en canvi, la proporció s'inverteix, sent significativa la proporció d'alumnes d'incorporació tardana. (A aquesta realitat, cal sumar-hi també que prop del 80% d'aquest alumnat té com a L1 el castellà, l'àrab i l'amazic.)

Educació Infantil:

- Ser sensibles, especialment a P-3, per evitar les conseqüències que les ruptures comunicatives i el sentiment d'incapacitat personal que pot dur cap a la reducció del comportament comunicatiu especialment a aquells/es nens/es més insegurs , introvertits i menys comunicativament dotats.

Cal abordar aquestes situacions amb tècniques inclusives (tallers llenguatge i comunicació, treball per racons, projectes, organització de l'aula segons variables de diversitat -també lingüística i cultural -, participació dos docents aula, etc...

Poden ser també d'utilitat propostes de caire més específic: Veieu, per exemple, les aportacions de Sánchez Cano (2005, 2009)[65] i també les estratègies descrites a l'obra: "*L'ús del llenguatge a l'escola: Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge*" que es pot trobar a tots els centres educatius. (Pensem que, a curt termini, el paper del CREDA podrà ser clau també en aquestes propostes i actuacions).

- Aportar a l'aula, des d'EI, el coneixement de les llengües i cultures dels integrants del grup, potenciant els processos identitaris i pluriculturals.

Primària:

- P-5/CI: Potenciar el procés d'adquisició de la lectoescriptura:

    - Ens semblen molt interessants les recomanacions descrites per treballar a CI contingudes a: Vila, I; Siqués, C. i Roig, T. et al (2006): *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Graó. Barcelona.

[65] Sanchez Cano, M.: «Les estratègies de gestió de la conversa amb els alumnes nouvinguts». *Articles. Immersió Lingüística,* 6, 49-58.
- Sánchez Cano, M. (Coord) (2009): *La conversa en petits grups a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona

- De fet, el propi model desenvolupat a l'escola La Farga de Salt, on es situa l'estudi abans esmentat, és un bon exemple per tots els centres, i especialment per aquells amb un elevada proporció d'alumnat d'origen estranger.

- CM/CS: Afegir a la feina del CI, el treball a les àrees no lingüístiques des de plantejaments propis de l'actual currículum per competències: La llengua eix del currículum.

  - Aplicant a aquest treball adaptacions segons els perfils del MECR i/o de comportament lingüístic descrits per Lluïsa Rancé[66] com a eina de planificació i intervenció. (Caldrà plantejar-ho a partir d'estratègies generals d'aula inclusives de treball cooperatiu; per projectes i ensenyament multinivell.)

- CS: Introduir estratègies d'intercomprensió lingüística a les àrees no lingüístiques, per exemple amb els materials del projecte Euro-mania.

Secundària (ESO):

- Plantejar la generalització a l'Aula Ordinària d'estratègies pròpies de l'Aula d'Acollida i potenciar l'elaboració progressiva, a totes les àrees, d'adaptacions de continguts i materials d'acord amb la composició especifica de l'alumnat de cada centre (les categories abans esmentades elaborades per la Ll. Rancé poden ser molt útils per estructurar aquesta tasca).

[66] Rancé i Jordana, Ll. (2000): *L'ensenyament aprenentatge del català amb relació a l'alumnat d'incorporació tardana*. Cap. 7, pp 107-130. Quaderns de Sintagma, 4 : 107-130. Publicacions Universitat de Lleida.
- Rancé i Jordana, Ll. (2001). L'alumnat d'incorporació tardana: reflexions entorn de l'ensenyament – aprenentatge de la llengu*a*. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura.* Núm. 23, gener 2001.

- Fer especial èmfasi en els complexos processos d'identitat personal i grupal que agafen un protagonisme clau quan es creuen amb elements de diversitat cultural i vivències personals, derivades dels diferents moments del procés migratori que viu l'alumne (i la família): Els processos de Reagrupament comporten, a aquestes edats, dinàmiques personals i familiars que cal conèixer per entendre la situació escolar del noi. Sovint, estratègies que recuperin la seva sensació de vàlua personal i que permetin positivar la vivència acadèmica són fonamentals. En aquest sentit, han estat molt exitoses les experiències desenvolupades a nivell d'Aules Obertes (per exemple, emprant estratègies d'aprenentatge productiu).

11. Anàlisi de les bases teòrico-pràctiques per dissenyar una proposta de millora de la pràctica educativa en contextos de diversitat lingüística i cultural

11.1 Introducció

En aquest apartat, presento un recull d'algunes de les propostes, estudis i experiències d'èxit que he trobat ressenyades en la literatura científica sobre la Innovació i el canvi educatiu dels darrers anys pel que fa a un seguit de temes bàsics que cal abordar a l'hora de dissenyar processos de millora de la pràctica educativa com ho són els plantejats en aquest projecte.

Entre aquests, hi trobem:

- La identificació de les característiques dels processos de canvi a nivell de centre i sistema educatiu que afavoreixen la implantació i consolidació de les innovacions educatives a nivell de centre i d'aules.

- La identificació de les característiques que han de tenir els processos adequats de formació de docents per tal d'afavorir realment la implementació de canvis en les pràctiques educatives.
- El tipus d'estructures i cultures de centre que afavoreixen l'aprenentatge professional i els processos d'innovació.

- Les estratègies metodològiques i instruccionals efectives per atendre la diversitat.

- I, especialment, dins d'aquestes darreres, la identificació de les estratègies específiques més adequades per atendre la diversitat lingüística i cultural.

Les exposaré i intentaré anar-hi afegint, ni que sigui de forma breu i puntual, algunes reflexions sobre la seva possible aplicació a la situació concreta del Sistema Educatiu Català.

En fer-ho així, a més a més, també aniran quedant dibuixades algunes de les principals línies/eixos d'actuació que caldrà contemplar a l'hora de dissenyar un procés

d'innovació per millorar la resposta educativa que es dóna a les aules dels nostres centres davant la diversitat lingüística i cultural.

La idea més transcendent a la què he arribat després de tota la feina feta durant les diferents fases d'aquest projecte, i que confirma, de fet, una de les hipòtesis inicials del mateix, és que aquests darrers anys s'han anat construint respostes vàlides que ens permetrien afrontar adequadament els reptes que ens plantegen els canvis produïts en el nostre Sistema Educatiu; però, que allò més complex –tot i la indubtable importància d'aquest primer pas-, no és identificar quines pràctiques, innovacions o millores caldria introduir; sinó dissenyar processos d'implementació efectius d'aquestes innovacions que aconsegueixin canviar la pràctica real del conjunt de centres de tot un sistema educatiu (i no només d'alguns centres aïllats, com succeeix en les experiències pilot de bones pràctiques).

- Existeixen, doncs, propostes tècniques (recursos instruccionals i metodològics) adequades per atendre aquesta diversitat a nivell d'aula i de centre.
Però, per implantar-les de forma efectiva, cal, prèviament, modificar els processos de formació inicial i continuada dels nostres docents – és en aquests darrers en els que centrarem la nostra atenció.

- Actualment, també existeix ja una base de recerca clara sobre quines característiques han de tenir els processos de formació i desenvolupament professional dels docents per ser efectius. I, alhora, disposem d'exemples pràctics de models de formació que han estat emprats amb èxit en diferents experiències d'innovació i canvi.

- Coneixem, també, quina estructura i quina cultura de centre afavoreix que es produeixin aquests processos d'innovació i millora – i que s'aconsegueixi també la consolidació dels canvis produïts en facilitar-ne la seva institucionalització.

I, malgrat tots aquests coneixements, sabem prou bé de la dificultat que implica aconseguir canvis reals que millorin la pràctica a les nostres aules. De fet, aquest és un

dels temes més reiteratius que podem trobar en la bibliografia sobre la innovació i el canvi educatiu.

Cal també tenir molt present que les darreres experiències semblen demostrar que els processo de millora, per ser efectius, cal que estiguin incardinats en processos més generals i globals de reforma de tot el sistema educatiu o d'una part significativa del mateix.

Possiblement, l'experiència de Reforma educativa viscuda al departament d'Ontario (Canadà) – en part per alguna de les similituds sociolingüístiques que hi podem trobar amb la nostra realitat; però, sobretot, per la dimensió, qualitat i èxit dels processos allà endegats- pugui ser l'exemple de "Reforma a gran escala" que, en aquests moments, més llum pot oferir-nos per dibuixar algunes de les línies bàsiques que hauria de contenir un proposta per adequar el nostre Sistema Educatiu a les demandes actuals de les nostres escoles (especialment, pel que fa a l'increment de la diversitat lingüística i cultural produïda al nostre país).

També té una transcendència cabdal, en el disseny d'aquesta proposta que cerquem d'elaborar, la reflexió sobre quins són els tipus de processos d'implementació que permeten aconseguir que les propostes d'innovació de la pràctica educativa siguin assumides pels docents i aplicades amb èxit a les aules.

Per fer-se una millor idea de la importància relativa d'aquests processos, vegem què opinen sobre aquest punt autors tan rellevants com Hill i Crévola[67]:

Segons ells, el procés per arribar a concretar/identificar "què hem de fer" per assolir una determinada millora educativa implica, només, el 20 % de l'energia necessària per aconseguir l'èxit en la innovació. La resta, el 80% de l'energia, s'ha de centrar en els

[67]Hill, P.W., & Crévola, C.A. (1999): The role of standards in educational reform for the 21st century. In David D. Marsh (Ed.*), ASCD Yearbook 1999: Preparing our schools for the 21st century*. (117-142) Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

processos d'implementació que possibilitaran que aquesta millora sigui adoptada i aplicada a nivell pràctic.

Així doncs, en les properes pàgines, aniré presentant algunes de les idees que alguns dels principals autors del camp de la innovació i la millora escolar han anat desenvolupant aquests darrers anys.

L'objectiu bàsic d'aquesta anàlisi serà identificar la fonamentació teòrica – i també les experiències pràctiques reeixides - de les línies d'actuació que ens permetran elaborar respostes als interrogants bàsics que hem plantejat a l'inici d'aquest apartat.

Els resultats d'aquest procés d'anàlisi haurien de ser la base que permetés, en una tercera i darrera fase d'aquest procés de recerca, anar perfilant propostes concretes - i adaptades al nostre context - que possibilitin la introducció de millores en la resposta educativa davant la diversitat lingüística i cultural existent a les nostres aules.

11.2 Innovació i Canvi Educatiu : Una breu pinzellada històrica

La literatura sobre la innovació i el canvi educatiu ens descriu a bastament com, a partir dels anys 60 del segle passat, especialment als països més industrialitzats, s'han anat produint diferents onades de reforma que cercaven la millora escolar des de diferents paradigmes i que anaven centrant el focus de la seva actuació ara en el currículum, ara en el centre, ara en l'aula - podeu consultar Bolívar (2005), Murillo (2003) o Fullan (1998), entre d'altres, per veure una descripció de l'anomenada època de les "onades de reformes" [68].

Entre els moviments més coneguts d'aquesta època, podem esmentar el de "la millora de l'escola" i el de les "les escoles eficaces"; i, també, la confluència entre ambdues línies desenvolupada cap a finals dels 90 que es coneix com a "millora de l'eficàcia escolar"

Ens pot ser de molta utilitat per entendre el paper d'aquests moviments esmentats una breu referència a l'inici d'un article de Fco. Javier Murillo (1999:34)[69]:

> *"Quan un centre educatiu s'enfronta a la tasca de dur a terme un procés de canvi que li permeti assolir millor els seus objectius, freqüentment es troba mancat de recolzaments, coneixements i recursos que li indiquin què fer i com fer-ho. El mètode "d'assaig-error" és, rere la renúncia explícita a afrontar un procés de millora, l'estratègia més emprada".*
>
> *Sense menystenir els avantatges que comporta aquest procediment, sembla necessari intentar aprofitar els coneixements aportats per estudis científicament validats, i per experiències dutes a terme per altres centres per*

---

[68] Bolívar, A. (2005): *Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar*. Episteme N 6, oct-dic. Univ. Del Valle de Mexico.
Murillo Torrecilla, Fco. J. (2003) *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2003, Vol. 1, No. 2
Fullan, M. (1998): *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp.214-228). Dordrecht: Kluwer.

[69] Murillo Torrecilla, Fco. J. (1999*): Claves para la mejora de la eficacia escolar*. *Crítica*., 866, Pp. 34-38, Junio, 1999. – he traduït al català l'original en castellà.

no malgastar les mai sobrants il·lusions de la comunitat educativa en fracassos més o menys clamorosos.

Des de fa 30 anys, dos moviments han intentat donar resposta a aquestes qüestions. D'una banda, la línia d'investigació anomenada "Eficàcia Escolar" ha treballat amb la finalitat de conèixer quines són les característiques que fan que uns centres compleixin millor els seus objectius que uns altres; és a dir per trobar els factors de l'eficàcia escolar. De l'altra, el moviment pràctic de "Millora de l'escola" ha recollit les experiències sobre com canviar un centre educatiu per a la seva millora. D'aquesta forma, el primer moviment ens indica què cal canviar i el segon com s'ha de fer. Des de finals dels 90, es van produir un moviment que ajuntava aquestes dues visions, la Millora de l'eficàcia escolar (Effectiveness School Improvement): així sabem on anar i com anar-hi. Es tracta d'ajudar als centres docents a canviar per a aconseguir de forma més eficaç els seus objectius educatius.

(Podeu trobar una amplia descripció d'aquesta darrera orientació en l'obra de L. Stoll i D. Fink "Para cambiar nuestras escuelas" o consultar–ne una descripció més breu a Murillo, 2004) [70].

De totes maneres, malgrat experiències molt valuoses i aprenentatges molt profitosos assolits durant aquesta època de prop de quaranta anys de continuades onades de reformes educatives, la valoració que força autors fan dels resultats d'aquest conjunt d'iniciatives deixa traslluir un cert grau d'insatisfacció.

En primer lloc, pel que fa a la manca de capacitat real de transformar globalment sistemes educatius; i, en segon lloc, pel que fa a la reduïda capacitat d'institucionalitzar i, per tant, consolidar, en mantenir-los en el temps, alguns dels canvis assolits en determinades experiències.

[70] Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la efiacacia y la mejora*. Ed. Octaedro. Barcelona.
Murillo Torrecilla, Fco. J. (2004): *Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar*. RMIE: Revista mexicana de investigación educativa , abr-jun 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 319-359.

El propi Fullan (2000)[71] ens diu que un centre, per aconseguir una millora significativa en els resultats dels seus estudiants, mitjançant un encertat procés de millora, necessita al voltant de tres cursos (que es converteixen en sis, si el centre és gran i de secundària).

D'altra banda, -segueix comentant l'autor- la recerca també ens confirma que, quan aquests processos de canvi esdevenen un èxit, ho fan només en un nombre petit d'escoles i en unes condicions força determinades. A més a més, en prou casos, tampoc en aquests centres no hi ha garantia que aquest èxit, inicialment assolit, es consolidi, per manca d'institucionalització del procés.

És allò que coneixem com el fenomen de les experiències de "bones pràctiques", que es donen en determinats centres i en determinades condicions; i que, sovint , des de les administracions educatives -obviant els principis més bàsics de la Teoria del canvi-, es pretén que serveixin com a catalitzadors, sense més, d'un canvi a gran escala.

Aquesta és una línia seguida sovint al nostre país i cal dir que els resultats obtinguts amb aquest model aplicat de forma aïllada no acaben de ser prou engrescadors.

Per tant, si bé és clar que hem d'aprofitar les experiències de "bones pràctiques", promoure-les, estudiar-les, valorar-les i difondre'n els seus resultats perquè ens mostren com ens ho podem fer per afrontar alguns dels reptes tècnics als que fan front el conjunt de les nostres escoles; no podem, però, caure en l'error tècnic - en el que sovint han incorregut determinades administracions educatives de casa nostra- de simbòlicament "llançar a la cara" dels altres centres aquestes experiències amb un missatge subliminal força maniqueu: "Veieu, es pot fer! Si no ho feu vosaltres, serà que alguna cosa feu malament...!"

Aconseguint amb això, i com és lògic, un procés de rebuig – o, com a mínim, de desinterès- de part del sistema educatiu cap a algunes d'aquestes experiències que, de fet, contenen elements de gran valor innovador.

Vinculant-ho a la temàtica concreta del present treball, podríem esmentar algunes experiències d'èxit com les que duen a terme , per exemple, les escoles de "La Farga"

[71] Fullan, M. (2000): *The return of large scale Reform*. Journal of educational Change, Vol. 1, pp. 1-23.

de Salt, "La Sínia" de Vic o "El Vila Olímpica" de Barcelona (Podem trobar una excel·lent descripció de l'experiència duta a terme a la primera escola en el treball de Vila et al , 2006)[72].

Un punt important a tenir present en parlar d'aquestes experiències és que totes elles fan referència a centres amb una presència d'alumnat al·lòfon molt superior en percentatge a la mitjana del nostre país.

Aquest fet pot comportar que, malgrat que les experiències desenvolupades en aquests centres - i que es basen en la utilització d'un seguit d'elements metodològics, didàctics i organitzacionals- podrien esdevenir un bon exemple a seguir per millorar la pràctica educativa a qualsevol centre; segons com es presentin, força centres amb menors ràtios de diversitat lingüística i cultural poden no sentir-s'hi identificats i perdre's, per aquesta raó, l'oportunitat d'aprofitar el gran potencial que, com a model de millora, representen per la realitat de qualsevol centre.

Possiblement, s'hauria de variar el focus i treballar des de tots els àmbits i serveis per tal de desvetllar l'interès del conjunt dels centres, i de tots els seus docents - i no només centrar-nos en determinats centres amb major presència d'alumnat fill de pares estrangers- sobre la necessitat d'introduir canvis i millores en la resposta educativa que s'articula davant la diversitat present a les nostres aules.

(I no estic del tot convençut que alguns dels plantejaments de formació en centres impulsats des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, com ara l'APIL – *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió* -, malgrat la seva indubtable qualitat, no tingui el risc de caure parcialment en aquest error).

Fullan (op. cit.) ens fa reflexionar sobre un element significatiu i transcendent a tenir present a l'hora de plantejar processos d'innovació educativa, al comentar-nos que "els pitjors enemics de la reforma a gran escala són la sobrecàrrega i l'extrema fragmentació".

Al nostre país, com també de fet a força d'altres, en les darreres dècades, i, també actualment, hem patit alhora els efectes d'aquests dos problemes: la munió

[72] Vila, I.; Siqués, C.; Roig, T. (2006): *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Ed Graó. Barcelona.

d'iniciatives de reformes i de canvis a què els centres educatius han hagut de fer front – més enllà del sentit i adequació que algunes d'elles poguessin tenir- han desgastat l'energia i la confiança dels equips directius i dels seus docents, fins a tal punt que serà força més complex aconseguir novament que s'impliquin en nous processos de canvi i millora educativa.

I el problema és que aquests processos de canvi són, justament ara, més imprescindibles que mai, per tal de poder adaptar el conjunt del sistema a la nova situació en la que es troba degut a les ràpides i profundes transformacions socials i culturals viscudes els darrers anys al nostre país.

Un altre element que és present a tot l'àmbit educatiu i que, al nostre entendre, pot tenir una enorme rellevància a l'hora de dificultar la implementació de les propostes de canvi necessàries per dissenyar una resposta més inclusiva al conjunt de les nostres aules que conjumini equitat i excel·lència, el trobem descrit per Wiseman (2010)[73], citat per Murillo (2011)[74]:

> *"En la actualidad existe una profunda brecha en todo el mundo entre la investigación y la práctica educativa, una preocupante falta de mutuo entendimiento entre los investigadores, los docentes y los tomadores de decisiones".*

Si, a aquest fet, hi afegim l'afirmació amb què Murillo acaba l'esmentat article – i amb la que estem totalment d'acord:

> *"Parece claro que la educación necesita una mejora cualitativa importante. Pensar que esa mejora puede venir sin el apoyo de la información validada científicamente no es realista. Todos tenemos el compromiso y la obligación de trabajar por una mejor educación, y eso pasa por acabar con la brecha entre la investigación y la práctica";*

[73] Wiseman, A.W. (2010): *The uses of evidence for educational Policymaking*: Global Contexts and International Trends. *Review of Research In education,* 34 (1). pp. 1-24.

[74] Murillo, F. J. (2011): *Hacer de la Educación un Ámbito Basado en Evidencias Científicas*. *REICE,* vol. 9, 3, pp. 4-12

ens adonarem de la necessitat urgent de potenciar estratègies a tots els nivells (formació inicial i continuada, programes de l'Administració educativa, revisió i estructuració del sistema i del paper de les zones educatives, rol dels Serveis educatius, establiment de noves estratègies de col·laboració amb els grups de recerca universitaris, etc.) que possibilitin que, a mig termini, aquesta situació vagi canviant, fins a aconseguir que es vegi, com una part central de la tasca habitual de tot centre i tot docent, contrastar la seva pràctica educativa de forma constant amb la realitat del dels seus alumnes (nivell, interessos, estils d'aprenentatge, necessitats educatives) i amb les orientacions disponibles i validades científicament per fer front (a nivell metodològic, organitzacional i didàctic; però, també, pel que fa a la utilització d'un determinat tipus de materials i del disseny d'un determinat tipus d'activitats d'E-A i d'avaluació) a aquesta diversitat des d'una perspectiva inclusiva.

Com podrem, doncs, abordar el disseny i la implementació de canvis tan complexos com els que cerquem de fer, en un entorn que, en aquests moments i per moltes raons, no sembla especialment permeable a implicar-se en nous processos de canvi?

Penso que l'anàlisi d'algunes de les experiències més reeixides de Reforma impulsades durant la passada dècada, ens ofereixen llum sobre com resoldre bona part de les dificultats que acabem d'esmentar.
Entre les experiències de reforma generals que han assolit un molt significatiu grau d'èxit, podem esmentar, per exemple, les dutes a terme a: Finlàndia; les regions canadenques d'Ontario i Alberta; el departament australià de Victòria i les ciutats de Singapur i Hong Kong, en són només alguns exemples destacats[75].

En consultar les línies bàsiques d'aquestes experiències, hom pot comprovar que cada vegada existeix un consens més general dins la literatura del canvi i la millora educativa al voltant d'un seguit de principis, d'entre els que destaca com a fonamental la següent idea : les experiències de reforma , per tenir possibilitats reals de triomfar i

[75] Fullan, M. (2009) : Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change* (2009) 10:101–113 *Kluwer Academic Publishers.*

consolidar-se en la pràctica de les escoles , s'han de plantejar a gran escala. És a dir, a nivell de tot el sistema educatiu d'una Zona , Districte , Departament o Estat.

Aquest model és denominat pels seus creadors "large-scale reform" (Podeu trobar-lo descrit a força de les darreres publicacions de M. Fullan)[76].

En el proper subapartat , presentaré una descripció dels seus elements principals, basant-me, per fer-ho, en l'experiència de Reforma Educativa viscuda a Ontario des del 2003.

La tria d'aquesta experiència concreta es recolza en tres raons principals:

- La qualitat i amplitud del procés desenvolupat i l'èxit incontestable assolit en la millora del rendiment del seu alumnat.
- L'adequació de moltes de les iniciatives, programes i materials desenvolupats a les necessitats detectades en el nostre context educatiu.
- La coincidència a nivell teòric, i també ideològic, amb la visió adoptada sobre la funció de l'Ensenyament i el model d'escola en societat plurilingües i pluriculturals.

[76] Fullan, M. (2009) : op. cit..

11.3 L'experiència de Reforma del Sistema Educatiu d'Ontario: Característiques i Implicacions [77]

A més a més de l'interès que aquesta experiència ja té per si mateixa, aprofitarem la descripció d'algunes de les seves característiques, programes i principals actuacions per tal d'exemplificar possibles respostes i solucions pràctiques a tenir presents a l'hora de bastir una proposta similar en el nostre context.

D'ara en endavant, parlarem d'estratègies d'implementació dels canvis, d'estructures de centre potenciadores d'aquests, de les característiques dels processos d'aprenentatge professional, que permeten la implicació dels docents en aquest procés; d'estratègies didàctiques, metodològiques i organitzatives que potencien l'atenció a la diversitat des d'una òptica inclusiva; i, també, d'adaptacions específiques per dissenyar respostes educatives adequades en aules plurilingües i pluriculturals.

Però, anem pas a pas, i comencem per descriure l'estructura bàsica d'aquest procés de Reforma:
Per contextualitzar-lo millor, farem una breu descripció de les característiques bàsiques de la regió i del seu Sistema Educatiu[78]:

Ontario és la província canadenca més gran i diversa pel que fa a població. El seu sistema educatiu comprèn 2 milions d'infants distribuïts en quatre sistemes escolars diferents finançats, tots ells, públicament (El Públic Anglès, l'Anglès Catòlic, el Públic Francès i el Catòlic Francès). A mitjans del decenni passat, el 27 per cent dels estudiants d'Ontario eren nascuts a fora del Canadà amb un 20 per cent que

[77] Per fer aquesta descripció, ens basem fonamentalment en :

- Levin, B., Glaze, A. and Fullan, M. (2008): Results Without Rancor or Ranking: Ontario's success story. *Phi Delta Kapan*. December, 2008, vol. 90 (4) pp 273-280. PDK International, Inc.
- Ontario Ministry of Education: *Learning for All K-12. Draft*. June 2009. Reach every student. Toronto

[78] Informació extreta de: Ontario Ministry of Education (2010): System on the Move: Story of the Ontario Education Strategy presentat a "*Building Blocks for Education. Whole System reform: Educations Systems Overviews. Australia, Finland. Ontario. Singapore. United States. An International Summit of Education Experts".* 13–14 Setember, 2010, Toronto.

s'autodefinien com a membres d'una minoria visible[79]. En total, hi ha aproximadament 4000 escoles de primària i prop de 900 centres de secundària tots ells sota la jurisdicció d'una junta escolar de districte (Hi ha 60 Juntes en els dos sistemes anglòfons i 12 en els francòfons. Les Juntes són de molt diferent tipologia, tant pel que fa a grandària com a tipologia del territori que comprenen : variant entre uns centenars d'escolars a les àrees més rurals, fins a 250.000 estudiants a la Junta escolar del Districte de Toronto - un dels districtes escolars més grans de tot Nord Amèrica).
El conjunt del Sistema compta amb prop de 120.000 docents (aproximadament 72.200 mestres de primària i 42.000 docents de secundària). El 95 per cent dels estudiants d'Ontario assisteixen a escoles pertanyents a algun dels quatre sistemes finançats públicament.

Després d'una dècada d'estancament en els resultats acadèmics i de turbulències significatives en el sistema educatiu d'Ontario, Leithwood, Fullan, i Watson (2003)[80] publicaren una molt significativa anàlisi i proposta d'acció que objectivava les necessitats principals del sistema i en plantejava les possibles solucions. Segons els autors, per crear les escoles que necessitava Ontario, calia assolir cinc condicions: la primera de les quals és la **visió:**

> *The province needs a strong public school system, one that is capable of achieving high levels of excellence in all areas of the curriculum and one that meets the learning needs of a highly diverse student population. An overarching vision is needed to focus on teaching and learning in the whole system. A vision, however, will not be sufficient; we also need strong policies and sustained support for implementation* (Op. Cit pàg. 15).

[79] A Ontario, es considera que les "Visible minorities" estan integrades per persones, no Aborígens, que no són de raça Caucàsica o no són blanques pel que fa al color.
[80] Leithwood, K.; Fullan, M. i Watson, N. (2003) *The Schools We Need A New Blueprint for Ontario Final report*. http://schoolsweneed.oise.utoronto.ca

El model de reforma d'Ontario (Canadà),"The Ontario Education Strategy", va ser impulsat pel govern laborista del Premier McGuinty - escollit a les eleccions del 2003 - que centrà en l'educació una de les seves prioritats bàsiques fent seves bona part de les recomanacions expressades en l'informe abans esmentat.

A partir de 2008, després de ser reelegit el mateix Premier l'any 2007, es dissenyà en continuïtat amb el treball fet la segona fase d'aquest procés: "Reach Every student: **Energizing Ontario Education**".

Aquesta reforma global del sistema educatiu d'Ontario es traduí, en la pràctica, en la introducció de canvis i innovacions a cadascun dels diferents nivells del seu Sistema Educatiu, seguint una estratègia inspirada en els plantejaments teòrics d'una de les principals autoritats mundials sobre la Teoria del Canvi: Michael Fullan (qui, a més a més, fou designat l'abril de 2004 com a conseller especial per temes d'Educació del govern d'Ontario).

Dins d'aquesta tasca global, el ministeri d'Educació d'Ontario també va anar desenvolupant una sèrie de materials[81], programes i orientacions curriculars amplis i molt ben estructurats que, juntament, amb una política excel·lent de formació i desenvolupament professional a tots els nivells del sistema educatiu, varen permetre l'aplicació a l'aula, a les escoles i al conjunt del sistema d'un seguit de millores instruccionals i organitzatives que varen tenir com a efecte l'assoliment de les fites de millora en els aprenentatges dels estudiants fixades en els seus objectius bàsics.

Actualment, i a la vista dels resultats assolits[82], hom pot afirmar que el sistema educatiu de la província **d'Ontario** ha viscut una història d'innovació i èxit que l'ha dut

[81] Podeu obtenir bona part d'aquests materials al següent enllaç del Ministeri d'Educació d'Ontario (Canadà): http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/publications.html

[82] Hom pot consultar aquests resultats, així com també els de vint altres sistemes educatius que han viscut darrerament processos exitosos de reforma educativa a l'informe següent:

- Mona, M.; Chinezi, Ch. i Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. November, 2010: Education Report: McKinseys Company. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

a ser un dels exemples més reeixits de "canvi o reforma a gran-escala" ("large-scale change" o "large-scale Reform"). Sent aquesta, justament, la raó bàsica del nostre present interès per descriure'n els processos principals.

L'èxit assolit no s'ha basat en formes punitives de control i rendició de comptes ("accountability"), ni en l'elaboració dels mal anomenats "currícula a prova de professors", tant de moda ambdues tendències als EEUU o a Anglaterra durant els 90; sinó en l'enorme potencial de fomentar, com a estratègia clau, l'activació de la col·laboració positiva entre docents i els responsables de fixar les polítiques educatives.

Aquest és, al meu entendre, un punt fonamental a retenir cara a possibles aplicacions al nostre context educatiu d'algunes de les estratègies que anirem esmentant.

Allò fonamental, en el plantejament desenvolupat a Ontario, és haver aconseguit que les estratègies de canvi siguin compartides a tots els nivells del Sistema Educatiu (província, districtes i escoles) donant coherència al conjunt de la Reforma (Allò que Fullan denomina "Tri-level reform").

- Penso que aquest és un segon element clau a tenir també present a l'hora de possibles extrapolacions al nostre sistema educatiu d'aquestes experiències.

L'altre punt clau de l'enfocament desenvolupat a Ontario rau en haver sabut centrar bona part dels esforços -i també una part significativa dels recursos disponibles- a emfasitzar la construcció de la capacitat ("building capacity") de millora mitjançant el desenvolupament professional, un potent lideratge, recursos adequats i una efectiva implicació dels pares i la comunitat educativa àmplia.

Aquest tercer factor clau em porta a reflexionar sobre la importància que podrien arribar a tenir òrgans com els serveis educatius - amb presència territorial per tot el país i amb un personal amb una formació i experiència professional que els permetria

fàcilment implicar-se (i fins i tot, col·laborar en el seu disseny) en programes i projectes que potenciessin aquesta línia de construcció de capacitat- en la implantació de Reformes globals de tot el sistema educatiu català.

11.3.1. 1a Fase de l'"Ontario Education Strategy" (2003-2007):

Aquest moviment de Reforma es va estructurar, en la seva primera fase, al voltant de dos components principals dels que se'n derivaren dues fites bàsiques compartides pel conjunt del sistema educatiu i també pel conjunt de la societat; i que es varen definir operacionalment:

1. D'una banda, un compromís amb la millora dels resultats escolars a nivell d'alfabetització i coneixement lectoescriptors ("**literacy"**) i de coneixements matemàtics bàsics (**"numeracy"**). Aquest compromís es va concretar en passar d'un 55% a un 75% dels estudiants de sisè grau que assolien un nivell adequat – segons els estàndards prèviament definits per l'administració educativa - en aquests dos àmbits. I es van fixar, també, un termini temporal concret per aconseguir-ho: la primavera del 2008.
2. De l'altra, un **compromís en elevar els percentatges de graduació** al terme del període de High School, passant del 60% al 70% en el mateix període de temps abans esmentat.

Cal afegir que, en aquesta primera fase de Reforma, es plantejava una tercera fita de gran importància i transcendència:

- **Augmentar la confiança pública en el sistema educatiu finançat amb fons públics.**

Tot i que centrarem especialment la nostra descripció en les dues primeres fites, i, especialment, en la primera, voldríem apuntar – manllevant les paraules de Levin, Glaze i Fullan (2008)[83]- que hi ha una clara interconnexió entre les tres:

> *These priorities* – es refereix a les dues primeres fites- *were chosen because public confidence in and support for education depend on demonstrated achievement of good outcomes for students.*

[83] Op. cit. Pàg. 275

Per a cadascuna de les dues primeres fites, es dissenyà una estratègia global específica i múltiples mesures paral·leles de caire facilitador i que abastaven tots els nivells del sistema educatiu:

I. Estratègia per desenvolupar la lectoescriptura i els coneixements matemàtics bàsics (**Literacy and Numeracy strategy**).
II. "Èxit escolar/Estudiant fins els 18" ("Student Succes/Learning to 18 Strategy", "**SS/L18**").

Aquestes dues estratègies bàsiques, per la seva centralitat en el conjunt del procés de reforma, tenen continuïtat al llarg de les dues fases d'aquesta Reforma. Per això, abans de fer-ne una breu descripció, i per tenir una visió general més completa, esmentarem les fites i objectius bàsics que ens plantejarem en la segona fase, "Reach Every Student: Energizing Ontario Education".

11.3.2. 2a Fase: "Reach Every Student: Energizing Ontario Education"(2008-2012):

Després dels èxits assolits en el primer període de Reforma, durant el qual les dades sobre lectura, escriptura, matemàtiques i percentatges de graduació varen millorar de forma significativa, el govern d'Ontario va decidir consolidar allò assolit donant continuïtat a bona part dels processos ja endegats: però, alhora, es plantejà també d'anar més enllà i elevar les fites assolides a cadascuna d'aquestes tres àrees durant els propers quatre anys.

La **missió** o compromís programàtic del programa "Reach every student: energizing Ontario education", que trobem explicitat al document "Learning for all K-12", és alhora simple i de gran abast:

> "Hem subscrit un compromís amb cada alumne. Per aquesta fi, ens cal elaborar unes estratègies que ajudin a cadascun dels alumnes a aprendre, siguin quines siguin les seves circumstàncies personals[84]."

El treball se centrà en tres prioritats principals:

I. L'assoliment de nivells més alts de resultats dels estudiants.

[84] Op. cit. Pàg. 4.

II. La reducció de les fractures entre l'assoliment dels estudiants ("achievement gaps").
III. L'increment de la confiança general en l'educació finançada públicament.

Per tal de poder assolir aquestes prioritats, varen identificar un seguit de factors que calia atendre de forma paral·lela a les estratègies principals ja esmentades. Vegem-ne alguns:

- L'aprenentatge a la primera infància (4-5 anys): l'aprenentatge primerenc és crucial per l'èxit dels estudiants al nivell elemental i és el fonament per l'èxit en els anys posteriors.
- La implicació dels pares.
- Classes de ràtio reduïda: L'objectiu plantejat és arribar al 90 per cent de classes a primària (Junior Kindergarten fins tercer grau) amb 20 o menys alumnes.
- Desenvolupament del caràcter i implicació de l'alumnat: Les escoles són una peça bàsica en l'assoliment d'una societat cohesionada.
- Educació Artística: com a eina de potenciació de la creativitat, innovació i pensament crític.
- Escoles segures i saludables.

Són múltiples, les iniciatives desenvolupades en cadascun d'aquests àmbits, moltes d'elles implicant d'altres ministeris - a més a més del d'Educació- en una actuació conjunta a nivell del govern d'Ontario. Es pot consultar un resum, de les principals, al document elaborat pel Ministeri d'Educació: "Reach Every Student. Energizing Ontario"[85]

11.3.3. Estratègies bàsiques del Procés de Reforma del Sistema educatiu d'Ontario

Tot i la natura multimodal i multinivell del procés de Reforma viscut des de 2003 a Ontario i de la enorme quantitat i riquesa d'estratègies de canvi implementades, n'hi ha dues que podem considerar centrals, ja que el conjunt del procés s'ha anat estructurant al voltant d'elles. Són:

- **Student Succes/Learning to 18 Strategy** (Èxit escolar/Estudiant fins els divuit).

[85] MEO (2009):"*Reach Every Student. Energizing Ontario*". Toronto http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/energize/energize.pdf

- **Literacy and Numeracy Strategy** (aquesta segona podria també ser considerada, a la pràctica, com formada per dues diferents estratègies).

Vegem-ne breument algunes de les seves característiques principals.

- Student Succes/Learning to 18 Strategy:

Aquesta estratègia cerca d'oferir, a tots els estudiant de secundaria (graus 7 al 12), l'oportunitat de completar els seus estudis d'aquest nivell i assolir les seves fites a la postsecundària relacionades amb aprendre un ofici, assistir a la Universitat o insertar-se laboralment.

Les principals metes són:

• Elevar la taxa de graduació del 68% el 2003 al 85% el 2008.
• Canviar la cultura escolar i la pedagogia, mitjançant un lideratge enfortit a les escoles i als consells escolars.
• Oferir noves oportunitats d'aprenentatge rellevant a tots els estudiants.
• "Construir" damunt els interessos i fortaleses dels estudiants.
• Recolzar la transició efectiva de primària a secundaria i d'aquesta a postsecundària.

El Ministeri va implementar un sistema de recolzament per estimular el desenvolupament d'oportunitats educatives innovadores i flexibles, adaptades a les diversitats culturals, regionals i socials dels alumnes. Aquestes inclouen canvis legislatius, de finançament, recursos i capacitació i mecanismes de consulta.
Entre els factors que han afavorit el canvi hom pot citar els següents:

- Finançament focalitzat.
- Designació d'un equip docent especialitzat a cada escola i a cada consell escolar, per tal de recolzar l'èxit escolar.
- Augment de la flexibilitat de calendari i de finançament.
- Oferta d'oportunitats de desenvolupament professional docent.
- Mitjans alternatius de mesurar el progrés i l'èxit dels alumnes.

- Disponibilitat de programes, com ara el "d'educació cooperativa", "crèdits acadèmics duals" i la "modalitat d'aprenents".
- Desenvolupament de programes innovadors, tals com ara "l'Specialist High Skills Majors"(que permet als estudiants centrar-se en estudis que s'ajustin als seus interessos i habilitats).

- Literacy and Numeracy strategy

Pel que fa a les estratègies, vinculades a l'ensenyament Elemental, per desenvolupar la lectoescriptura (Literacy) i els coneixements matemàtics bàsics (Numeracy), podem trobar descrites les seves bases teòriques, principals orientacions i actuacions a dos dels documents programàtics principals d'aquesta reforma:

- "*Education for all: The report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*" (**Education for All K-6**)"[86] ; i

- "*Learning for All K-12*. Draft. June 2009. Reach Every Student."[87] (**Learning for All K-12**) que recull els plantejaments de la segona fase d'aquest procés de reforma.

Per assolir aquests objectius, es va dissenyar una estratègia a gran escala, fonamentada, com ja hem esmentat abans, en les propostes tècniques de M. Fullan[88] pel que fa a la implementació dels canvis i innovacions educatives.

Pel que fa a les actuacions i principals estratègies directament desenvolupades per assolir els dos objectius centrals esmentats, n'hi ha algunes de generals i, per tant, vàlides pels dos compromisos bàsics assumits. Com ara:

- La creació d'infraestructures al ministeri d'Educació i a les Juntes Escolars dirigides per destacats educadors dedicades a dirigir i guiar la iniciativa en conjunt. Entre

[86] Ontario. Ministry of Education. (2005). *Education for all: The report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto
[87] Op. Cit.
[88] Fullan, M.; Hill, P. et Crévola, C.(2006): *Breakthrough,* Thousand Oaks, (California), Corwin Press, Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change*. 4th Edition. Teachers College Press

aquestes, la més destacada de totes és la creació el 2004 de "**The Literacy and Numeracy Secretariat**".

- La implicació dels líders de les escoles i dels districtes escolars en l'establiment de plans i objectius ambiciosos, però, alhora, realistes, pel que fa als assoliments dels estudiants.
- El desenvolupament d'equips específics per a cada estratègia per liderar el procés a tots els districtes escolars i a totes les escoles.
- L'àmplia provisió de recursos i estructures per promoure el desenvolupament professional pels docents - curosament seleccionada per donar suport a les estratègies mitjançant pràctiques instruccionals millorades.
- La focalització de l'atenció en els grups principals de baix rendiment, incloent-hi estudiants d'ESL (anglès com a segona llengua), alguns dels estudiants pertanyents a les "minories visibles", els estudiants que segueixen programes d'educació especial i alguns dels estudiants indígenes.
- La priorització de l'ús eficaç de les dades a nivell d'aula per realitzar un seguiment dels estudiants que permeti intervenir des del moment en què els problemes s'estan produint.
- L'afavoriment i el suport a la recerca educativa amb l'objectiu de trobar, entendre i compartir pràctiques educatives eficaces.
- L'afavoriment d'iniciatives que cerquin un major compromís dels pares i les comunitats en el procés educatiu (incloent-hi també un major suport a les pràctiques d'auxiliars).

Per potenciar l'assoliment de les dues finalitats bàsiques establertes, s'identificà la necessitat de complementar les estratègies centrals de millora amb un seguit d'altres iniciatives paral·leles que facilitarien de forma clara la possibilitat d'assolir l'èxit en les primeres.

Entre aquestes, hi trobem:

- Una política activa de reforçament dels lideratges escolars (a nivell de juntes escolars i de centres),
- la renovació dels currículums, i

- la reducció de les ràtios de les aules dels primers cursos fins a 20 alumnes (de Kindergarten fins al tercer Grau) – sent aquest darrer un element que resultà de particular importància en aquest procés de reforma tot i el seu elevat cost econòmic.

Després d'aquest breu recorregut per les principals fases i estratègies del procés de Reforma viscut a Ontario, ens endinsarem ara – ja en la segona part d'aquest subapartat del treball- en alguns dels aspectes tècnics més rellevants del mateix; ja que reflexionar sobre ells ens pot ser de gran ajuda a l'hora de plantejar el disseny de possibles canvis en el nostre propi sistema educatiu.

11.4. Àmbits de fonamentació per a l'elaboració d'una proposta de millora de l'atenció a la diversitat lingüística i cultural

Tot i que de forma temptativa, i més com un plantejament que cerca de dibuixar els passos a seguir a partir d'ara, que no com una proposta ja tancada i definida; presentem en aquest subapartat tres blocs de reflexió dels quals pensem es poden extreure línies útils de cara a bastir, en un futur proper, un seguit d'orientacions que de forma contextualitzada permetin millorar la resposta educativa que davant la diversitat lingüística i cultural s'ofereix actualment als nostres centres.

De fet, com ja he esmentat anteriorment, la concreció d'aquesta proposta és la tasca a la que penso dedicar els meus esforços a partir d'ara, per tal de donar continuïtat a tot el treball de recerca i intervenció desenvolupat aquests dos darrers anys.

Els tres blocs de reflexió esmentats són:

- Les estratègies d'implementació i teoria de l'acció emprada en les experiències de reforma a gran escala de tot un sistema educatiu (centrant-nos especialment en l'experiència d'Ontario).

- La identificació de pràctiques educatives i organitzatives que potenciïn l'escola inclusiva i que permetin desenvolupar les fites de millora educativa potenciadores de l'equitat i la qualitat educativa.

- La identificació de pràctiques educatives i organitzatives que permetin una atenció adequada a la diversitat lingüística i cultural existent a les nostres aules.

11.4.1 Reflexions sobre les estratègies d'implementació i la Teoria de l'Acció subjacent als processos de Reforma global de tot un Sistema Educatiu:

Tal i com s'explicita al document "*Learning for all K-12*", les **creences compartides,** que varen ser establertes ja al primer document (*Learning for all K-6*) [89] com a base del procés de Reforma que s'iniciava el 2003 a Ontario, són essencials per qualsevol mesura que cerqui millorar el nivell d'èxit de tots els estudiants i que cerqui també reduir la fractura en el rendiment escolar. Vegem quines eren:

- Tots els alumnes poden reeixir.
- Cada alumne presenta unes formes d'aprenentatge que li són pròpies
- Les pràctiques pedagògiques eficaces es recolzen en treballs de recerca basats en dades fiables, matisades per l'experiència.
- El disseny universal per a l'aprenentatge (« Universal design ») i l'ensenyament diferenciat són un mitjà eficaç i interconnectat per satisfer les necessitats de qualsevol grup d'estudiants pel que fa al seu aprenentatge i rendiment.
- Els professors d'aula són actors clau en el desenvolupament d'habilitats d'alfabetització i coneixements lectoescriptors ("literacy") i de coneixements matemàtics bàsics ("numeracy").
- El mestre necessita el suport de la comunitat per crear un ambient d'aprenentatge per a tots els estudiants.
- Equitat no significa uniformitat.

Sigui quin sigui, doncs, el contingut concret de la innovació educativa a implementar, si volem avançar cap una escola més inclusiva, haurem de plantejar-nos bona part d'aquestes creences com a base per inspirar els principis directors que guiïn el nostre projecte.

[89] Op. cit. Pàg. 6.

Com ja hem comentat abans, l'estratègia bàsica en la que es recolza el procés general de Reforma d'Ontario beu directament dels plantejaments descrits per Fullan, Hill i Crévola en la seva obra "Breaktrough" (2006)[90].

Crec que ens ofereixen suggeriments i guies molt profitoses a l'hora de plantejar una reforma efectiva al conjunt d'escoles d'una determinada zona (com podria ser, per exemple, una zona educativa o el conjunt del Sistema Educatiu català).

Vegem alguns dels extractes d'aquesta obra citats al document "Learning for all K-12" i que descriuen de forma breu i clara aquesta estratègia:

Aquest model es compon de tres elements essencials que han de "correlacionar-se de manera sinèrgica" si es vol tenir èxit:

1. Personalització - L'estudiant es posa en el centre del procés per tal de rebre instrucció i avaluació que s'adapti perfectament a les seves necessitats d'aprenentatge i nivell de motivació.

2. Exactitud - El sistema estableix un vincle constant entre "l'avaluació de l'aprenentatge" i els mètodes d'ensenyament basats en l'evidència al servei d'una escola que s'ajusti amb precisió al nivell de preparació i a les necessitats d'aprenentatge de cada alumne.

3. Aprenentatge Professional - Cada educador rep una formació pràctica centrada en "el seu context" d'actuació, per vincular els nous conceptes a l'ensenyament i l'avaluació de l'aprenentatge de l'estudiant.

Un punt cabdal d'aquest model ens ve descrit en la següent frase: "El ciment que uneix els tres components principals és el **propòsit moral":** Permetre a tots els estudiants

[90] Fullan, M., HILL, P. i Crévola, C. (2006): *Breakthrough,* Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (p.16-26, 87)

assolir un alt nivell, elevant el llistó d'assoliment per tots i reduint les diferències / fractures de resultats entre ells.

Com a corol·lari d'aquest propòsit, els autors ens plantegen les següents creences basades en el propòsit moral de l'educació:

- Tots els estudiants poden assolir alts estàndards si disposen de prou temps i suport.
- El personal docent pot complir amb tots els alts estàndards d'ensenyament, en la mesura que comptin amb el suport i les condicions adequades.
- Les altes expectatives i la intervenció primerenca és essencial.
- El personal docent ha de ser capaç d'articular el què fan i per què ho fan.

(Adaptat de: Fullan, Hill i Crevola, 2006, p. 91; creences: Hill i Crevola, 1999, p. 12)[91]

D'altra banda, i com és lògic, l'èxit d'una reforma a gran escala plantejada en aquests termes es basa en la col·laboració i el propòsit comú a nivell de l'escola, la comunitat, el districte o regió, i l'Estat (Tri-level reform segons denominació de M. Fullan).

Podem trobar una molt interessant concreció pràctica dels principis d'aquest model, en el document que hem anat utilitzant en aquesta descripció "*Learning for all K-12*"[92]; ja que se centra en dos dels seus components: **la personalització** i **la precisió**; així com en els mètodes i eines que poden ajudar als educadors a establir en la seva vida diària els vincles entre l'avaluació a l'aula per l'aprenentatge i l'ensenyament basat en l'evidència.

En ell, s'hi descriuen els mètodes de planificació educativa que permetran als educadors identificar, de manera eficaç, les necessitats de cada estudiant: el disseny universal per a l'aprenentatge, l'ensenyament diferenciat i la prevenció i intervenció primerenca.

[91] Hill, P. W., & Crévola, C. A. (1999): The role of standards in educational reform for the 21st Century. In D.D. Marsh (Ed.) *ASCD Yearbook 1999: Preparing our schools for the 21st century* (pp. 117-142). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

[92] Op. cit.

Els enfocaments descrits en aquest document es basen en una conclusió clau extreta de la recerca educativa (i que té una gran transcendència també pel nostre propòsit de dissenyar millores educatives a les nostres escoles):
Cada estudiant aprèn millor quan l'ensenyament, els recursos i l'ambient d'aprenentatge s'adapten perfectament als seus interessos, les seves fortaleses i les seves necessitats, així com al seu nivell de preparació.

Així doncs, el document es centra en la descripció de les estratègies que permeten ajudar a cada estudiant a assolir el seu ple potencial i que ,en conseqüència, també col·laboren a la reducció de les fractures de rendiment entre els diferents grups d'estudiants[93].

Les investigacions confirmen que és possible reduir aquestes fractures en el rendiment (improvement gap) entre els estudiants. I també, que es pot assolir una millora en el rendiment si la responsabilitat per construir aquest canvis és compartida per tots els co-partíceps en el sistema educatiu - estudiants, pares, educadors i membres de la comunitat (Campbell, 2007; Comper i Winton, 2007, Mortimore i Witty, 1997; Willms, 2006 – citats a "*Learning K-12*" pàg. 12)

Fullan (2007) [94], en aquest sentit, ens fa un significatiu advertiment: "Necessitem recordar-nos a nosaltres mateixos que no es tracta només d'un tema de ser conscients del nostre objectiu respecte al tancament de les fractures en el rendiment ("gap"), sinó de treballar dur dia rere dia, controlar el progrés i anar prenent les mesures correctives".

[93] El terme "fractures en el rendiment dels estudiants (improvement gap)" generalment es refereix a la diferència entre el rendiment dels alumnes que arriben al nivell d'èxit segons els estàndards establerts a nivell provincial i el rendiment dels alumnes amb puntuacions per sota d'aquest nivell.
Els diferencials de rendiment es poden definir en diferents combinacions d'aquests factors, com el gènere i les necessitats especials d'educació, gènere i nivell socioeconòmic o origen ètnic-cultural i l'acumulació de fons per any i nivell o grau .
[94] Op. cit pp. 44-45.

11.4.2 El paper de l'aprenentatge professional i la cultura de centre

És evident que tot el ventall de mesures i estratègies necessàries per desenvolupar un procés de reforma global tan ambiciós i complex, com ho pot ser el viscut a Ontario i també a molts d'altres països i regions en els darrers anys, impliquen dues condicions prèvies de gran abast per tal de ser efectives:

- D'una banda, fomentar la creació i manteniment d'estructures/cultures de centre/juntes escolars, obertes a la innovació i al canvi permanent seguint el model de les "comunitats d'aprenentatge professional".

- I, de l'altra, organitzar un tipus de formació i desenvolupament professional dels diversos agents educatius que potenciés la transferència real a la pràctica educativa, a l'aula, dels canvis necessaris.

L'aprenentatge professional juga un paper essencial en qualsevol intent de millorar el rendiment dels estudiants i reduir les deficiències en aquesta àrea. Però per ser eficaç, l'aprenentatge professional s'ha de fer "en context", és a dir, ha d'ajudar els educadors a desenvolupar habilitats i coneixements específics que necessiten per administrar i lliurar les avaluacions () l'educació que es dirigeixen als seus alumnes.

Fullan[95], citant les paraules de R. Elmor, ens descriu una de les problemàtiques bàsiques amb què sovint han topat força models de desenvolupament professional i iniciatives de reforma:

> *"Learning on the job, day after day, is the work. My colleague Richard Elmore (2004[96]) nailed the problem of superficial school reform when he notes that "improvement is more a function of learning to do the right thing in the setting in which you work" (p. 73). He elaborates: "The problem [is that] there is almost*

[95] Fullan, M. (2011): *Learning is the work. May 2011. Unpublished paper.*

[96] Elmore, R. F. (2004): *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, And Performance*. Harvard Education Press

> *no opportunity for teachers to engage in continuous and substantial learning about their practice...observing and being observed by their colleagues in their own classrooms and classrooms of others teachers in schools confronting similar problems of practice"* (p. 127).

Com queda clar a l'experiència viscuda a Ontario, quan hom es planteja introduir canvis i millores en les pràctiques educatives a nivell d'aula, un dels temes cabdals a resoldre és el disseny i utilització de models de formació i desenvolupament professional d'alta qualitat que facin possible la penetració pràctica dels canvis desitjats.

Certament, molts de nosaltres hem participat en diversos tipus de formació permanent de docents amb molt reduïda capacitat, pel que fa a promoure canvis reals en les pràctiques a l'aula i/o en la cultura docent dels centres.

> *To help young people learn the more complex and analytical skills they need for the 21st century, teachers must learn to teach in ways that develop higher-order thinking and performance. To develop the sophisticated teaching required for this mission, education systems must offer more effective professional learning than has traditionally been available. (Darling-Hammond and Richardson, pp. 46, 2009, op. cit.)*

Aquest nou paradigma pel desenvolupament professional ha estat definit per la recerca durant les dues darreres dècades i comença ja a haver-hi un ampli consens sobre el context, contingut i disseny del desenvolupament professional d'alta qualitat.

Però, quines són les característiques bàsiques que han de tenir aquests processos de formació per assegurar aquesta incidència real en la promoció dels canvis? Segons **Darling-Hammond** (1995)[97] i Darling-Hammond i Richardson (2009)[98] l**a nova definició**

[97] Darling-Hammond, L. i McLaughlin, M. W. (1995): "Policies that support professional development in an era of reform". *Phi, Delta Kappan*, 76 (8) , 597-604.
[98] Darling-Hammond, L. and Richardson, N. (2009): "Teacher learning: What Matters?". *Educational leadership*, Vol 66, N 5, pp 46-53.

del desenvolupament professional de qualitat dels docents té les següents característiques:

- Està centrat, a nivell de contingut, en l'aprenentatge dels estudiants.
- Està integrat, pel que fa al context en què s'ha de desenvolupar, en la millora de l'escola.
- I, pel que fa al disseny del mateix, es basa en un procés d'aprenentatge actiu, pràctic i sostingut

La recerca, ens segueixen dient aquests autors, dóna suport a la validesa d'aquell desenvolupament professional dels docents que:

1. Aprofundeix en el coneixement dels docents sobre el contingut i de com s'ensenya aquest als estudiants.
2. Ajuda als professors a entendre com els estudiants aprenen un contingut específic.
3. Proveeix oportunitats per un aprenentatge actiu i "basat en l'experimentació pràctica".
4. Capacita als professors per adquirir nou coneixement, aplicar-lo en la pràctica i reflexionar amb els col·legues sobre els resultats obtinguts.
5. És part d'un esforç de reforma de l'escola que vincula currículum, avaluació i estàndards amb l'aprenentatge professional.
6. És col·laboratiu i col·legial.
7. És intensiu i mantingut ("sustained") en el temps.

Però, per possibilitar que aquest tipus de processos es donin en tota la seva potencialitat als centres, aquest han de realitzar també una transformació paral·lela pel que fa a la seva cultura; ja que aquest nou paradigma implica, per ser plenament efectiu, que els centres docents esdevinguin veritables comunitats professionals d'aprenentatge.

> *"El terme "Comunitat d'aprenentatge professional" designa un mode de funcionament que afavoreix i reconeix la contribució de cada membre del personal i encoratja una visió compartida de l'escola i de la participació del personal a les seves activitats. És un medi en el qual els membres del personal estan constantment cercant la millora i buscant sempre de seguir aprenent.*

Una comunitat d'aprenentatge professional es reconeix per la col·laboració dels membres del personal qui, mercès a un diàleg reflexiu, discuteixen de l'aprenentatge dels estudiants, de l'ensenyament i de l'aprenentatge amb la finalitat d'identificar els reptes i els problemes i de discutir les estratègies que podrien aportar una transformació real a la cultura de l'organisme." (adaptat de Hord, 1997, citat a: Education for all K-6. p. 51).

Característiques de les comunitats d'aprenentatge professional (Dufour i Eaker, 1998; Levine i Shapiro, 2004)[99]:

• Una visió i uns valors que permetin un compromís col·lectiu del personal de l'escola i que es tradueix en la pràctica diària en:

• La recerca activa de solucions i una obertura a noves idees.

• Equips de treball que col·laboren per aconseguir objectius comuns.

• L'impuls a experimentar com una oportunitat per aprendre.

• El qüestionament de "l'status quo" que condueix a una recerca constant de millora i aprenentatge professional.

• Una millora contínua basada en una avaluació dels resultats obtinguts i no en l'expressió d'intencions.

• Una reflexió que fa possible examinar el funcionament i els efectes de les mesures adoptades.

Eaker, Dufour i Dufour (2004)[100] suggereixen el següent marc conceptual per ajudar a les escoles en el complex camí per establir una comunitat d'aprenentatge professional:

• Una base sòlida, desenvolupada, en col·laboració amb la missió, visió i valors amb l'objectiu d'èxit dels estudiants.

• Els equips interdependents que treballen junts en objectius comuns.

---

[99] Levine, J., & Shapiro, N.S. (2004). *Sustaining and improving learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass. Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington, IN: National Educational Service.

[100] Eaker, R.; DuFour, R. i DuFour, R. (eds.) (2004): *Premiers pas: Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle.* Bloomington, IN: National Educational Service.

• Una actitud orientada als resultats, el que indica un compromís de millora contínua.

Pensem que, aquests dos aspectes, de fet interdependents, el disseny de polítiques de formació d'alta qualitat i la progressiva transformació de la cultura dels centres vers l'establiment de comunitats professionals d'aprenentatge; són aspectes claus que ha d'intentar resoldre tot procés de reforma que es vulgui implementar al nostre país. És per això, que l'aprofundiment en les experiències ja viscudes en d'altres països ens poden ser de molta ajuda i serà un dels aspectes en els que centraré el treball a desenvolupar a partir d'ara.

Penso que els Serveis Educatius de Zona i la intervenció psicopedagògica - des d'un model d'actuació com el descrit per Lago i Onrubia (2008)- estan cridats a jugar en aquests propers processos d'innovació i canvi un paper significatiu si en sabem aprofitar adequadament el seu gran potencial.

11.5 Pràctiques educatives

Tal com es descriu al segon capítol ("Instruccional Approaches") del document "Learning for all K-12" [101], es pot realitzar un ensenyament que no només respongui a les diferents necessitats d'un grup d'alumnes, sinó que, a més a més, estigui adaptat a les necessitats úniques de cadascun dels alumnes recolzant-se en els principis i les línies directius de tres enfocaments pedagògics: el disseny universal per a l'aprenentatge, l'ensenyament diferenciat i l'enfocament per nivells d'intervenció i prevenció ("tiered approach to prevention and intervention").

Tot i que no és aquí el lloc ni l'espai adequat per aprofundir en les característiques d'aquests tres enfocaments, en faré una molt breu descripció, donada la seva transcendència - i la meva personal convicció de la conveniència de ser aplicats si hom vol potenciar millores generalitzables i significatives als centres pel que fa l'equitat i inclusió educativa:

11.5.1 Els conceptes bàsics en què es basa El **disseny universal per a l'aprenentatge** (UDL)[102] es poden resumir en:

- Universalitat i equitat: se cerca d'assegurar que l'ensenyament doni resposta a les necessitats de tots els estudiants.

El disseny universal per a l'aprenentatge (UDL) encoratja als docents a desenvolupar un perfil d'aula i planificar, des del principi, la provisió de mitjans i materials pedagògics que satisfacin les necessitats de tots els estudiants i no només la d'aquells amb necessitats educatives especials.

- Flexibilitat i inclusió.
- Un espai dissenyat apropiadament.
- Simplicitat
- Seguretat

[101] Op. cit. Pàg. 13-24.

[102] Podeu trobar una excel·lent descripció d'aquest enfocament aplicada al nostre context a Ruiz. R. (2008) op. cit.

11.5.2. **L'ensenyament diferenciat** es basa en la idea que, donat que els estudiants difereixen significativament en els seus interessos, estils d'aprenentatge i disponibilitat per l'aprenentatge, és necessari adaptar la instrucció per tal d'ajustar-se a aquestes característiques diferencials. Els docents poden diferenciar un o més dels següents elements a qualsevol aula i en qualsevol activitat d'aprenentatge (Tomlinson, 2008)[103]:

- El contingut de l'aprenentatge.
- El procés d'aprenentatge.
- Els productes de l'aprenentatge.
- El context afectiu i físic de l'aprenentatge.

L'ensenyament diferenciat inclou:

. La provisió d'activitats alternatives d'avaluació i d'aprenentatge.

. Reptes adequats al nivell de cadascun dels estudiants.

. La utilització de diversos tipus d'agrupaments per atendre necessitats dels estudiants.

Per tal que aquest enfocament sigui efectiu, cal implementar un procés continuat d'avaluació i un posterior ajustament de les estratègies i els recursos als resultats obtinguts en aquesta.

Hi ha un seguit d'estratègies/pràctiques educatives que s'adeqüen a aquests dos enfocaments. Vegem-ne algunes:

- L'aprenentatge cooperatiu.
- L'enfocament basat en projectes.
- L'enfocament basat en problemes.
- La "instrucció explícita".

11.5.3. L'enfocament per nivells -o esglaonat- d'avaluació i intervenció (**The tiered approach**) és un enfocament sistemàtic que proporciona instrucció i intervenció apropiada d'alta qualitat i basada en evidències extretes de l'avaluació que respon a

[103] Tomlinson, C. (2008): *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.

les necessitats individuals dels estudiants. Es basa en una freqüent monitorització del progrés dels estudiants i en la utilització de les dades d'avaluació; centrant-se en la quantitat i nivell d'aprenentatge per tal d'identificar els estudiants que estan tenint dificultats i planificar valoracions específiques i intervencions educatives de creixent intensitat, per fer front, efectivament, a llurs necessitats.

L'enfocament per nivells pot facilitar la identificació primerenca d'estudiants que poden estar en risc i pot, també, assegurar una intervenció a temps i adequada pels estudiants que mostren dificultats d'aprenentatge persistents, reduint, significativament, la probabilitat que desenvolupin, en el futur, problemes més complexos d'abordar (Vaughn, Linan-Thompson and Hickman, 2003)[104].

Per acabar aquest sub-apartat, voldria manifestar la meva convicció sobre el fet que un dels elements bàsics que hom ha de plantejar-se si vol dissenyar un procés de millora de la resposta educativa a l'aula (en el meu cas específic, vinculada a la diversitat lingüística i cultural), li serà necessari dissenyar fórmules per posar a disposició dels professionals i del conjunt del Sistema educatiu la informació sobre **enfocaments pedagògics** que han demostrat ser eficaços per ajudar a que tots els estudiants aprenguin. Novament, en aquesta tasca específica, penso que els Serveis Educatius poden jugar un rol prou important (i més si s'hi implementen certs canvis pel que fa a funcions i competències).

[104] Vaughn, S., Linan-Thompson, S. i Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children,* 69, 391–409.

11.6 La millora de la resposta educativa davant la diversitat lingüística i cultural

11.6.1. Per començar aquest subapartat, voldríem fixar una primera idea fonamental, sovint poc coneguda, entre els nostres docents. Seguirem els plantejaments de De Jong i Harper (2005) [105], per desenvolupar-la.

Com comenten aquests autors, cada cop més i més mestres es troben fent classe a alumnes d'entorns lingüístic i culturals de diversitat creixent. La pregunta que es plantegen els autors davant d'aquest fet és la de si ser un bon mestre (**Just a Good Teacher** – JGT) és suficient per fer front adequadament a les noves demandes professionals que planteja aquesta nova situació a les aules. O dit amb d'altres paraules, n'hi ha prou amb la formació rebuda pels mestres per afrontar aquesta situació?

La seva resposta és clara:

> En aquesta qüestió, és fonamental que els programes de formació de mestres examinin el coneixement, habilitats i disposicions que el professorat necessita desenvolupar per poder treballar efectivament alhora amb ELL (English language learning) i parlants amb un fluid domini d'anglès. Actualment, en la majoria de programes de formació de mestres, hi manquen atenció explícita a les necessitats lingüístiques i culturals dels ELLs. Aquest fet, segons els autors, suggereix una tàcita assumpció que la preparació que reben els docents per atendre aules diverses de parlants nadius d'anglès poden ser fàcilment adaptades per atendre als ELLs.
>
> O, dit amb d'altres paraules, el fet que no s'hagin inclòs cursos d'anglès com a segona llengua o de bilingüisme com una part integral de la formació dels mestres té a veure, com a mínim en part, amb l'assumpció que ensenyar a ELLs és una qüestió d'adaptacions pedagògiques que poden ser fàcilment incorporades en el

[105] De Jong, E. J. & Harper, C. A. (2005): Preparing Mainstream Teachers for English-Language Learners: Is Being a Good Teacher Good Enough? *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 101-124.

repertori d'estratègies instruccionals per atendre la diversitat de les aules del que ja disposen els mestres.

Per tant, ensenyar als ELLs és considerat simplement com una qüestió d'aplicar bones pràctiques ("just good teaching") desenvolupades per atendre els grups diversos de parlants nadius d'anglès, tals com, entre d'altres: activar els coneixements inicials, utilitzar l'aprenentatge cooperatiu, utilitzar tècniques d'escriptura processual i organitzadors gràfics, activitats pràctiques...

Així doncs, la primera tasca a incorporar en un projecte de millora de l'atenció a la diversitat lingüística i cultural seria desvetllar la consciència de l'especificitat d'aquesta tasca i la necessitat d'incorporar un seguit de coneixements, experiències, pràctiques i materials específics que ho possibilitin. Evidentment, la formació inicial, però també la continuada, serien espais privilegiats per desenvolupar aquesta tasca.

En aquesta línia, existeixen al nostre país un seguit d'iniciatives de gran interès:

- Des de la constitució d'una subdirecció específica de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (al si del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya) amb tot un seguit d'assessors/es treballant pel conjunt de centres i zones educatives del país en el marc dels anomenats Equips LIC (integrants en els Serveis Educatius de Zona) i que donen suport al professorat en l'atenció a la diversitat relacionada amb l'alumnat, especialment procedent de la immigració i/o amb l'alumnat amb risc d'exclusió social, en l'àmbit dels centres educatius i els plans educatius d'entorn.
- Fins a la implementació d'un procés específic de formació en centre **APIL** (Actualització programa d'immersió lingüística) que contempla, en un procés en tres fases, el treball sobre els següents punts:
    - Pràctica educativa i diversitat lingüística.
    - L'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera, el domini de la llengua de l'escola i la pràctica educativa.
    - El desenvolupament de la llengua de l'escola de l'alumnat d'immersió lingüística.

- La negociació dels significats implicats en allò que es diu i allò que es fa a l'aula.
- La importància de la llengua oral.
- El treball cooperatiu.
- Pràctica educativa i tractament de la llengua familiar: llengua familiar i interllengua.
- L'organització escolar, la coordinació i el treball conjunt entre el professorat.

11.6.2. Un segon pas té a veure amb l'anàlisi d'algunes de les experiències reeixides d'atenció a la diversitat lingüística i cultural que són al nostre abast.

En el nostre cas concret, les experiències principals consultades en les que hem trobat orientacions, propostes, pràctiques i materials que ens semblen d'interès a l'hora de poder-nos-hi emmirallar, ni que sigui parcialment, serien els sistemes educatius de les regions canadenques d'Alberta i Ontario.

<u>Materials i propostes concretes en l'àrea de ELS</u>

Pel seu interès específic pel tema del present treball, i sense cap ànim d'exhaustivitat, d'entre aquest conjunt de materials que han estat elaborats des del **Ministeri d'Educació d'Ontario**, voldríem destacar-ne els següents[106]:

- Ontario Education. Excellence for all: "*Many roots, many voices: Supporting English language learners in every classroom. A practical guide for Ontario Educators*".
- Ontario Education. Excellence for al (2007): "*English language Learners. ELS and ALD programs and services. Policies and procedures for Ontario Elemantary and Secondary Schools, Kindergarten to Grade 12*".

[106] Podeu obtenir aquests materials , i molts d'altres, al següent enllaç del Ministeri d'Educació d'Ontario (Canadà): http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/publications.html

- Ontario Education. Reach Every student: "*Supporting English Language Learners with limited Prior Schooling. A practical guide for Ontario educators. Grades 3 to 12*".
- "*Supporting English Language Learners in Kindergarten. A practical guide for Ontario educators*.(")
- Ministry of Education (2001): "*English as a Second Language and English Literacy Development. A resource Guide*". The Ontario Curriculum. Grades 1-8.
- Ministry of Education (2007): *"English as a Second Language and English Literacy Development*". The Ontario Curriculum. Grades 9 -12.

Pel que fa a materials i propostes d'actuació provinents del Sistema Educatiu de la regió canadenca d'Alberta, en voldríem destacar especialment un per la seva utilitat i possibilitats d'extrapolació al nostre context:

- *Alberta K-12 ESL Proficiency Benchmarks* (2010)[107]

Aquests punts de referència:

- Proporcionen descripcions de la competència lingüística per cada grau, nivell, etapa (Kindergarten, Graus 1 a 3, Graus 4 a 6, Graus 7 a 9 i Graus 10 to 12).
- Ajuden a les escoles a plantejar un ensenyament eficaç i en l'establiment de programes pels "*English language learners"*.
- Ajuden als mestres en l'avaluació de la competència lingüística, a comunicar-la als pares i als estudiants, i a planificar un ensenyament explícit de la llengua.

Són moltes les idees, propostes i suggeriments concrets que es poden extreure d'aquests materials i que penso haurien de guiar, en part, la proposta a elaborar per fonamentar les propostes de canvi i millora globals al nostre Sistema Educatiu català.
Com ara, només per esmentar-ne dues:

- La necessitat d'establir programes diferenciats que descriguin currículums, metodologies i recursos específics per abordar la diversitat lingüística i cultural present a les aules.

[107] Podeu obtenir aquest documents en aquest enllaç:
http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/links.html

- Identificar les principals necessitats educatives específiques que presenten aquells alumnes que no tenen com a llengua de casa la llengua d'escola, o que, malgrat parlar a casa la mateixa llengua que a l'escola, ho fan des d'un registre o dialecte molt diferenciat de l'estàndard.
- La conveniència d'establir uns estàndards pel que fa al nivell de competència de "català com a segona llengua", segons el nivell educatiu i el nivell inicial de coneixement de la llengua de què parteixen els alumnes que tenen el català com a segona llengua.

11.6.3. Com ja hem esmentat a la primera part d'aquest treball, els moviments migratoris han crescut espectacularment durant els darrers anys i l'escola al nostre país s'ha vist afectada pels canvis demogràfics esdevinguts durant la darrera dècada. Una gran part de l'alumnat present a les aules del nostre Sistema Educatiu està escolaritzat en programes de canvi de llengua llar-escola que no compleixen els requisits de la immersió lingüística (voluntarietat de la família, professorat bilingüe i homogeneïtat lingüística de l'alumnat).

Donada la gran diversitat de llengües existents, el sistema educatiu català no es pot organitzar segons els paràmetres de l'educació bilingüe (programes de manteniment de la llengua familiar o programes d'immersió lingüística).

Això no significa, però, com podria semblar, que aquest alumnat estigui condemnat al fracàs escolar: des de la pràctica educativa i la modificació de l'organització escolar existeixen solucions perquè tot l'alumnat progressi al llarg de tot l'ensenyament obligatori.

Per exemple, podem trobar en treballs elaborats al nostre país (C. Siqués, 2006; i I. Vila et al, 2006)[108], quines són les condicions implicades en una **pràctica educativa que faciliti l'aprenentatge de la llengua de l'escola en aquesta situació d'elevada diversitat lingüística i cultural.**

[108] - Siqués, C.; Roig, T. (2006): *Pràctica educativa i diversitat lingüística. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 20, n 2, pp 81-93.
- Vila, I.; Siqués, C.; Roig, T. (2006): ***Llengua, escola i immigració: un debat obert.*** Ed. Graó. Barcelona.

Així, per exemple, per només exposar el primer punt d'aquest treball, els autors ens comenten pel que fa a "l'organització escolar i la coordinació i el treball conjunt entre el professorat":

Organitzar una pràctica educativa basada en l'heterogeneïtat lingüística de l'alumnat i que faci possible atendre la diversitat d'aquest alumnat requereix d'una banda que el professorat pugui treballar de manera més individualitzada amb l'alumnat en petits grups i, per l'altra, que l'alumnat també treballi conjuntament en la resolució de problemes amb l'ajuda del professorat. Dur a terme aquesta pràctica educativa centrada en la negociació de significats implicats en allò que es diu i es fa a les aules, pot requerir una reorganització dels horaris, en alguns casos, així com la coordinació del professorat implicat en un centre o en un cicle determinat (tenim exemples d'això en la descripció que ens fa Vila et al (2006 op. cit) de les modificacions organitzatives aplicades a nivell de cicle inicial per l'escola la Farga de Salt.

Si bé són necessàries totes aquelles mesures que potenciïn l'atenció a la diversitat i l'equitat i l'excel·lència, a més a més, cal, també, un seguit de mesures específicament dissenyades per potenciar l'ASL i un coneixement específic d'aquest procés per part de tots els professors i no només dels de llengua o dels especialistes.

Recordem que ja tenim informació i recerca que ens confirma estratègies adequades, però allò difícil és trobar la forma de fer-les arribar a la realitat de les nostres aules.

També sabem quines característiques han de tenir els processos de formació per produir aquests canvis significatius, però allò complex és com dur-los a terme.

Si fem cas de Fullan això només serà possible en processos globals de reforma de tot un sistema educatiu. Però, què podem fer ara i aquí i quin paper pot jugar en això l'EAP i els Serveis Educatius? Hi ha alguns passos que ja podem anar donant en totes les direccions esmentades en aquestes pàgines, tot i que caldrà avançar en la concreció i estructuració d'aquestes actuacions.

12. EPÍLEG:

En aquesta darrera part del treball, hem recorregut un complex camí per tal d'anar identificant algunes de les línies mestres que ens caldrà tenir presents a l'hora de bastir processos d'innovació educativa que permetin dissenyar respostes educatives més adequades a la creixent diversitat lingüística i cultural present a les aules del nostre país. Vegem una relació d'algunes de les principals estacions d'aquest viatge:

1. Sabem quines característiques han de tenir – i també quines no han de tenir! - les propostes de reforma a gran escala. I sabem, també, que aquest és el model de Reforma més adequat als nostres propòsits.
També sabem, però, que no es poden aplicar directament, i de forma acrítica, fórmules i estratègies desenvolupades en d'altres contextos.

Malgrat això, el coneixement i anàlisi de l'evolució viscuda en diferents sistemes educatius pel que fa a la implementació de canvis significatius, ha permès identificar l'existència d'unes regularitats que podem interpretar com un camí en cinc fases. No sembla molt agosarat deduir que aquest coneixement ens pot ajudar a trobar estratègies de canvi per un determinat Sistema Educatiu fet que possibilitin que el procés descrit s'acceleri. (Hom pot consultar, en aquest sentit, l'interessant plantejament desenvolupat per D. Hopkins, A. Harris, L. Stoll i T. Mackay, 2010)[109].

En aquesta mateixa línia de reflexió, també resulta molt il·luminadora l'anàlisi desenvolupada en l'Informe d'Educació "How the world's most improved school systems keep getting better" elaborat per McKinsey&Company(2010)[110] que presenta

[109] Hopkins, D.; Harris, A.; Stoll, L. and Mackay, T. (2010): School and System Improvement: State of the Art Review. *Keynote presentation for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement. 4-7 January. Limassol, Cyprus, 6th January 2011*
http://www.icsei.net/icsei2011/fullpapers
[110] Mona, M.; Chinezi, Ch. i Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. November, 2010: Education Report. :McKinseys Company
http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

la comparació entre les característiques de vint sistemes educatius que han viscut processos reeixits de Reforma: Les fases que estableixen com estadis d'aquest viatge de millora educativa s'enriqueixen amb la identificació de les estratègies bàsiques de millora corresponents a cadascuna d'aquestes fases, convertint les conclusions de la seva anàlisi en una guia eficaç per qualsevol nou projecte de reforma que es plantegi la millora del conjunt d'un determinat sistema educatiu

A la pàgina 4 del resum executiu en versió espanyola de l'esmentat informe, hi trobem la següent cita:

> *El reto fundamental al que los líderes de los sistemas educativos se enfrentan es como conducir sus sistemas a través de un proceso que lleve a mejores resultados de los estudiantes. Este proceso es aún más complejo porque el punto de partida de cada sistema es diferente, la realidad de contexto varía, y los líderes de los sistemas se enfrentan a opciones múltiples y combinaciones de qué hacer a lo largo del camino – un simple paso mal dado puede resultar en que estos líderes tomen sin advertirlo un atajo que no les lleve a su destino deseado. Aunque no existe un camino único para mejorar el desempeño de un sistema educativo, la experiencia de los 20 sistemas educativos que han mejorado en nuestra muestra, indica que existen grandes parecidos en la naturaleza de sus procesos. Este informe describe los aspectos de esos procesos que son universales, los que son específicos al contexto, y como ambos interactúan. Esperamos que estas experiencias beneficien a sistemas educativos de todo el mundo en sus procesos de mejora.*[111]

Em sembla, realment, de gran interès poder ubicar el nostre sistema educatiu en aquestes "fases" de millora; i, encara més, poder veure quins són els tipus d'actuacions que, en d'altres sistemes en situacions similars, han estat adequats per avançar.

[111] Resum executiu en versió espanyola, recuperable a l'adreça: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.pdf

Com s'ha comentat abans, l'aprofitament adequat d'aquest coneixement podria permetre accelerar el trànsit del nostre sistema educatiu català per alguna d'aquestes fases. Per tant, aquesta serà una de les línies d'anàlisi en les que intentaré aprofundir en propers treballs.

2. Sabem que cal anar avançant en la línia d'introduir i generalitzar paulatinament la utilització d'enfocaments i pràctiques educatives que converteixin les nostres escoles en centres més eficaços i inclusius (Com ara, el Disseny Universal, l'Ensenyament Diferenciat, l'Enfocament per nivells,...).

Per tant, serà fonamental dissenyar processos de millora educativa que facilitin aquests canvis. Penso que una part de les estratègies emprades a tal fi en d'altres processos de Reforma, com ara els d'Ontario, Finlàndia, Victòria o Singapur, entre d'altres, ens poden ser d'utilitat. Per tant, aquesta serà una altre de les línies d'aprofundiment que espero em permetin, d'aquí a no massa temps, presentar algunes propostes concretes.

3. Finalment, sabem que no n'hi ha prou ni amb ser "Just a good teacher" (en paraules de De Jong i Harper) per oferir una resposta educativa que s'adapti a la diversitat lingüística i cultural. Però coneixem estratègies provades amb èxit que apliquen adequadament els coneixements teòrics i tècnics disponibles en aquest àmbit.

I, a més a més, disposem també al nostre país de recerques i bones pràctiques que ens poden marcar clarament les línies a seguir (Només cal fer una breu ullada al subapartat anterior per constatar-ho).

Per tant, esmerçaré bona part dels meus esforços , a partir d'ara , en aprofundir en aquest punt central del projecte que pretenc desenvolupar. Aquest procés de treball s'estructurarà en dues fases:

La primera, que ja he iniciat, se centrarà en aprofundir en el coneixement d'estratègies, experiències pràctiques i materials existents, potenciadors d'una

adequada atenció a la diversitat lingüística i cultural (tant a Catalunya com a d'altres zones – especialment les províncies canadenques d'Ontario i Alberta).

La segona estarà dedicada a la contextualització i concreció del treball desenvolupat en la primera fase cara a formular una proposta específica de millora de la pràctica educativa pel que fa a l'atenció a la diversitat lingüística i cultural present a les nostres aules.

Abans d'acabar i, reprenent, de fet, la primera idea d'aquest apartat, cal ser conscient que, per aconseguir canvis i modificacions, més enllà d'experiències concretes de bones pràctiques, de forma generalitzada a nivell del sistema educatiu, ens cal promoure estratègies de reforma globals del sistema educatiu català que comprenguin tots els nivells del sistema (allò que Fullan denomina "tri-level change").

I ja per acabar, recordar una idea que ja ha estat repetidament esmentada en aquesta memòria: Pensem que els "Serveis Educatius de Zona" poden i haurien de tenir un paper de clar protagonisme en aquests processos de millora educativa.

En el següent fragment, hi trobem, al meu entendre, una justificació de la importància que, com a Serveis Intermedis - entre els centres i els seus docents i el Departament d'Educació - que són, poden arribar a assolir:

> *As the school systems we studied have progressed on their improvement journey, they seem to have increasingly come to rely upon a "mediating layer" that acts between the center and the schools. This mediating layer sustains improvement by providing three things of importance to the system: targeted hands-on support to schools, a buffer between the school and the center, and a channel to share and integrate improvements across schools. As our sample systems have moved through their improvement journey, a number have chosen either to delegate responsibility away from the center to a newly created mediating layer located between the central educational authority and the schools themselves (e.g. school clusters or subject based groups), or have*

expanded the rights and responsibilities of an existing mediating layer (e.g. school districts/regions). [112]

("How the world's most improved school systems keep getting better". Informe final)

[112] Op. Cit. Pàg. 22

Bibliografia.

- ARENY, M. I VIAL, S. (2005): "Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el cicle inicial d'educació primària". Vic. *Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants.* Setembre

- BARRIERA, M ET AL (2009): *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües.* Col. Conciutadania Intercultural. Eumo Editorial/ Fundació Jaume Bofill.

- BEL, A; SERRA, J.M. I VILA, I. (1992): *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona

- BESALÚ, X. Y VILA, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI.* Madrid: MEC/Los Libros de la Catarata.

- BOLÍVAR, A. (2005): Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar. *Episteme* N 6, oct-dic. Univ. Del Valle de Mexico.

- CALZADA , L. I BURILLO, M. (2005): La evaluación psicopedagógica del alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo. A M. Sánchez-Cano i J. Bonals (coords): *La evaluación psicopedagògica* , p. 187-214. Ed. Graó. Barcelona

- CAMPS, A. I MILIAN, M. (coords.) (2008): *Mirades i Veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües (Xarxa LLERA).* Ed. Graó. Barcelona.

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

- COELHO, E. (2004): *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms***.** Pippin Publishing. Toronto.

- COELHO, E. (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals: Una aproximació integrada*. Col. Cuadernos de educación, 49. ICE Univ. Barcelona/ Horsori. Barcelona.

- COELHO, E. (2005a) La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.) *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona - Horsori Editorial.

- COMAJOAN, LL. (2010): L'adquisició de les formes i funcions del passat en català com a segona llengua: el paper de la primera llengua i d'altres variables. *Actes del Quinzè col.loqui internacional de Llengua i literatura catalanes, Lleida, 2009*. pp 191-203. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- COOK, T.D. I REICHARDT, CH. S. (2000): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed. Morata. Madrid.

- CORTÈS, M. ; GILBOY, E.; SAN MARTÍN, C. ; ARRUDA, E. ; LABZINA, M. I HAVAS, V.(2009)*:* La psicologia del llenguatge en la diversitat lingüística .Capítol 3. A M.C. Junyent (Coord): *Llengua i acollida*. Quaderns d'anàlisi, 27. Editorial Horsori.

- COTS, J.M. ET AL (2010): *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas***.** Cuadernos de formación del profesoradi, 23. ICE UB/ Ed. Horsori. Barcelona.

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

- CUMMINS, J. (1982). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students" (3-49). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State University.

- CUMMINS, J. (2005): De la alfabetización a la multialfabetización: El diseño de entornos de aprendizaje para la genración de conocimiento en la sociedad de la información. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Eds.) *Multilingüismo, Competencia Lingüística y Nuevas Tecnologías*.: ICE/Universidad de Barcelona - Horsori Editorial. Barcelona

- CUMMINS, J. (2005a): La hipótesis de interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*.* Dins D. Lagasabaster i J.M. Sierra (eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). ICE Univ. Barcelona/ Horsori. Barcelona.

- CUMMINS, J. (2009): Beyond the Effectiveness Paradigm: Exploring Inspirational Pedagogy for Bilingual Students*. Presentació a la conferencia "Making Multilingualism Meaningful*". Londres

- DARLING-HAMMOND, L. I MCLAUGHLIN, M. W. (1995): "Policies that support professional development in an era of reform". *Phi, Delta Kappan*, 76 (8) , 597-604.

- DARLING-HAMMOND, L. AND RICHARDSON, N. (2009): "*Teacher learning: What Matters*?". Educational leadership, Vol 66, N 5, pp 46-53.

- DE JONG, E. J. & HARPER, C. A. (2005): Preparing Mainstream Teachers for English-Language Learners: Is Being a Good Teacher Good Enough? *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 101-124.

- DEPARTAMENT DE CULTURA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2003): "*Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar***"**. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

- DUFOUR, R., & EAKER, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington, IN: National Educational Service.

- EAKER, R.; DUFOUR, R. I DUFOUR, R. (eds.) (2004): *Premiers pas: Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle.* Bloomington, IN: National Educational Service.

- ECHEVARRIA, J., VOGT, M., & SHORT, D.J. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (2nd ed.). Boston: Pearson.

- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ed. Morata. Madrid.

- ELMORE, R. F. (2004): *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, And Performance*. Harvard Education Press

- FULLAN, M. (2000): "The return of large scale Reform". *Journal of educational Change*, Vol. 1, pp. 1-23.

- FULLAN, M (2002): *El sentido del cambio educativo*. Ed. Octaedro

- FULLAN, M. (2007): T*he New Meaning of Educational Change*. 4th Edition. Teachers College Press.

- FULLAN, M. (2009) : Large-scale reform comes of age*. Journal of Educational Change* (2009) 10:101–113 Kluwer Academic Publishers.

- FULLAN, M. (2011): Learning is the work*. May 2011. Unpublished paper.*

- FULLAN, M.; HILL, P. ET CRÉVOLA, C.(2006): *Breakthrough,* Thousand Oaks, (California), Corwin Press,

- FULLAN, M. (1998): The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp.214-228). Dordrecht: Kluwer.

- GRÀCIA, LL. I SERRAT, E. (2003): Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximació als errors en la morfologia verbal*. Caplletra, 35, pp 153-168.*

- GRÀCIA, LL. (2009): *Llengua i immigració*. Eumo Editorial. Vic

- GOVERNMENT OF ALBERTA. EDUCATION (2010) : *Alberta K-12 English as a Second Language Proficiency Benchmarks.* Alberta.

- HAKUTA, K.; BUTLER, Y.G. I WITT, D. (2000): *How long does it take English learners to attain proficency?* Sta. Barbara, CA. University of California Linguistic Minority Research Institute.

- HILL, P.W., & CRÉVOLA, C.A. (1999): The role of standards in educational reform for the 21st century. A David D. Marsh (Ed.*), ASCD Yearbook 1999: Preparing our schools for the 21st century*. (117-142) Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- HOPKINS, D.; HARRIS, A.; STOLL, L. AND MACKAY, T. (2010): School and System Improvement: State of the Art Review. *Keynote presentation for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement. 4-7 January. Limassol, Cyprus, 6th January 2011.*

- IDESCAT(2009a). Enquesta demogràfica 2007. http://www.idescat.cat/novetats/?id=543 . Consultat el 15 de setembre de 2010.

- IDESCAT (2009b). Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008. http://www.idescat.cat/novetats/?id=553 . Consultat el 5 de setembre de 2010.

- JULIÀ I MUNÉ, J. (2000): L'ensenyament del català com a L2: De la teoria a la pràctica. *Quaderns de Sintagma*, 4. Publicacions Universitat de Lleida.

- JESSNER, U. (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41:1, 15-56. Cambridge University Press.

- LAGO, J.R. (2007*):* L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva*,* a *Suports: Revista catalana d'educació inclusiva* , vol 11, N 1, pp 42-50. Eumo Editorial. Vic

- Lago, J.R. i Onrubia, J. (2008): *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Eumo Editorial. Vic

- LAGO, J.R. I ONRUBIA, J. (2008a): Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la practica educativa en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 12, 1, pp 1-13. Univ. Granada.

- LAMBERT, W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En A.F. Aboud y R.D. Meade (eds.). *Culture Factors in Learning*. Bellingham, Western Washington State College.

- LASAGABASTER, D. I SIERRA, J.M. (Coords.) (2005): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Col. Cuadernos de educación, 47. ICE Univ. Barcelona/ Horsori. Barcelona.

- LEITHWOOD, K.; FULLAN, M. I WATSON, N. (2003) *The Schools We Need A New Blueprint for Ontario Final report*. http://schoolsweneed.oise.utoronto.ca

- LEVIN, B., GLAZE, A. AND FULLAN, M. (2008): Results Without Rancor or Ranking: Ontario's success story. *Phi Delta Kapan.* December, 2008, vol. 90 (4) pp 273-280. PDK International, Inc.

- LEVINE, J., & SHAPIRO, N.S. (2004). *Sustaining and improving learning communities*. San Francisco: Jossey-Bass.

- LLURDA, E. (2000): Adquisició d'una L2 i processos d'aprenentatge. *Quaderns de Sintagma*, 4: 93-116. Publicacions Universitat de Lleida.

- MALLART NAVARRA, J. (2006): *Multilingüisme i educació.* Textos docents, 318. Publicacions i edicions Universitat de Barcelona. Barcelona.

- MARUNY, L. I MOLINA, M. (2000): L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. *Noves SL, Revista de Sociolingüística***,** Estiu, 2001. Secretaria de Política Lingüística.

- MARUNY, L. I MOLINA, M. (2000a). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. *Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües*. Comissions Obreres. Girona.

- MONA, M.; CHINEZI, CH. I BARBER, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. November, 2010: Education Report: McKinseys Company.

- MONEREO, C. I SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.

- MURILLO TORRECILLA, FCO. J. (1999*):* Claves para la mejora de la eficacia escolar. *Crítica*., 866, Pp. 34-38, Junio, 1999.

- MURILLO TORRECILLA, FCO. J. (2003) El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2003, Vol. 1, No. 2

- MURILLO TORRECILLA, FCO. J. (2004): Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *RMIE: Revista mexicana de investigación educativa* , abr-jun 2004, vol. 9, núm. 21, pp. 319-359

- MURILLO, F. J. (2005). *La investigación sobre Eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- MURILLO, F. J. (2011): Hacer de la Educación un Ámbito Basado en Evidencias Científicas. *REICE,* vol. 9, 3, pp. 4-12

- 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*, Girona: Universitat de Girona [tesi doctoral no publicada].

- OLLER, J. (2010): Variables que incideixen en el coneixement del català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya: Un estudi amb alumnat de sisè de primària. *Llengua , Societat i Comunicació*, 8, 34-42. CUSC Universitat de Barcelona.

- OLLER, J. I VILA, I. (2008): "El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria." a *Segundas lenguas e Inmigración en red, 1* pp 10-24.

- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. (2005). *Education for all: The report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Toronto.

- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2009): *Learning for All K-12. Draft*. June 2009. Reach every student. Toronto.

- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2009a):"*Reach Every Student. Energizing Ontario*". Toronto. http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/energize/energize.pdf

- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2010): System on the Move: Story of the Ontario Education Strategy presentat a "*Building Blocks for Education. Whole System reform: Educations Systems Overviews. Australia, Finland. Ontario. Singapore. United States. An International Summit of Education Experts".* 13–14 Setember, 2010, Toronto.

- PASCUAL GRANELL, V. (2006): *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. Conselleria de Cultura , Educació i Esport. València.

- PASCUAL GRANELL, V. (2008): Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2*. Caplletra*, 45, pp. 121-152.

- POPKEWITZ, T. S. (1994) : *Sociología política de las reformas educativas* .Madrid: Morata.

- PUJOLÀS, PERE (2003): *Aprendre junts alumnes diferents: els equips d'aprenentatge cooperatiu*. Ed. Eumo. Vic

- PUJOLÀS, PERE ET AL (2006): *Cap a una educació inclusiva: Crònica d'unes experiències*. Eumo Editorial. Vic.

- RANCÉ I JORDANA, LL. (2000): L'ensenyament aprenentatge del català amb relació a l'alumnat d'incorporació tardana. Cap. 7, pp 107-130. *Quaderns de Sintagma,* 4 : 107-130. Publicacions Universitat de Lleida.

- RANCÉ I JORDANA, LL. (2001). L'alumnat d'incorporació tardana: reflexions entorn de l'ensenyament – aprenentatge de la llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Núm. 23, gener 2001.

- RUIZ I BEL, R. (2007): Procedimientos de evaluación y planificación multinivel y personalizada del currículum en el aula inclusiva. Dins J. Bonals i M. Sànchez (cords). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* pp. 273-320. Ed. Graó. Barcelona.

- RUIZ I BEL, R. (2008): *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Ed. Eumo. Vic.

- RUIZ BIKANDI, URI (Ed) (2000): *Didàctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria***.** Ed. Síntesis. Madrid.

- SÁNCHEZ CANO, M. (Coord) (2009): *La conversa en petits grups a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona

- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós..

- SCHÖN, D. A. (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós

- SCHULTE, A.C. AND OSBORNE, S. S. (2003): When Assumptive Words Collide: A review of definitions of collaboration in consultation a *Journal of Educational and psychological Consultation*, 14 (2), 109-138. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- SERRA, J.M. ET AL (2008): Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de primària i secundària a Catalunya *(curs 2005-06). Caplletra*, 45, pp. 153-183.

- SERRA , J.M. I LASAGABASTER, D. (Eds)(2005): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.* Ed. ICE Universitat de. Barcelona/Editorial Horsori. Barcelona.

- SERRA, J.M. I VILA, I. (2005): Lengua , escuela e inmigración en Catalunya a J.M. Serra i D. Lasagabaster (Eds): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.* cap. 4 pp 75-90. Ed. ICE Universitat de. Barcelona/Editorial Horsori. Barcelona.

- STOLL, L., Y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro

- SIGUAN, M. (1993): "Acerca del grupo de Psicolingüística de la Universidad de Barcelona: antecedents y perspectivas". *Anuario de Psicología*, N. 57, pp. 3-11, Fac. Psicologia. Universidad de Barcelona.

- SIQUÉS, C. ; ROIG, T. (2006): Pràctica educativa i diversitat lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol 20, n 2, pp 81-93.

- THOMAS, W. P. Y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- TOMLINSON, C. (2008): *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria (Virginie), Association for Supervision and Curriculum Development.

- TORRENT, R. I VALLCORBA, J. (Eds.) (2006): *Conclusions del Consell Assessor de la Llengua*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya

- TORTAJADA, N. (2010): La competència en català de la infància estrangera escolaritzada a parvulari a Catalunya: un estudi descriptiu. Pp249-259 a Oriol Guasch i Marta Milian (eds): *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües: Recerca per a nous contextos***.** Col·lecció Congressos, n 1. Servei de Publicacions de la Univ. Autònoma de Barcelona. Bellaterra.

- VAUGHN, S., LINAN-THOMPSON, S. I HICKMAN, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children,* 69, 391–409.

- VILA, I. (2008): Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Catalunya al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, mayo-agosto 2008: pp 401-424.

- VILA, I., ARAGONÉS, N., PALOU, J., SIQUÉS, C., VERDAGUER, T. Y VILÀ, M. (2006). Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. En R. Torrent y J. Vallcorba (Eds.), *Conclusions del Consell Assessor de la Llengua* (pp. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació.

- VILA, I., CANAL, I., MAYANS, P., PERERA, S., SERRA, J.M. Y SIQUÉS, C. (2009). "Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar" en *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.

- VILA, I.; ESTEBAN, M. I OLLER, J. (2010): Identitat nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, set-dic 2010: pp 39-65.

- VILA, I.; OLLER, J. I FRESQUET, M. (2008): Una anàlisi comparativa del coneixement del català de l'alumnat castellano-parlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya. *Caplletra*, 45. pp. 203-228.

- VILA, I. I SIQUÉS, C. (2006): Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm.38*,* p 29-37.

- VILA, I.; SIQUÉS, C.; ROIG, T. (2006): *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Ed Graó. Barcelona.

- WISEMAN, A.W. (2010): The uses of evidence for educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research In education,* 34 (1). pp. 1-24.

ANNEX: "La Carpeta": Materials pel treball de sensibilització amb equips docents sobre diversitat lingüística i cultural

ANNEX I: Materials per a la sensibilització: "La diversitat lingüística i cultural a les nostres aules i centres: Reptes i respostes educatives."

Com ja he comentat a d'altres apartats de la memòria, una part significativa del treball realitzat durant la llicència l'he dedicat a confegir (identificar, seleccionar, organitzar) una, diguem-ne, "carpeta" de materials que em servís de base per fer un treball de sensibilització inicial sobre "la realitat de la diversitat lingüística i cultural present als nostres centres i dels reptes que això ens planteja".

Aquest treball, si bé estava adreçat inicialment i fonamental als diversos professionals docents dels quatre centres objecte de la llicència: claustres, equips directius, CAD, equips de cicle, etc.; també ha estat utilitzat, amb petites adaptacions - i donant-li un nou format de presentació en PowerPoint- , en d'altres àmbits, com ara: sessions amb els equips del nostre de Servei Educatius i en el Seminaris d'EE de la zona.

Aquest conjunt de materials pretenen cobrir tres àmbits bàsics, inspirant-se en les idees de Fullan sobre el canvi i la innovació educativa:

1. D'una banda, material per anar bastint un marc referencial comú sobre alguns dels aspectes claus en aquest àmbit i que permetin iniciar un canvi de cultura docent sobre la diversitat lingüística i cultural.

Així he intentat presentar, d'una banda, algunes de les teories i propostes (dels camps de la psicolingüística, la sociolingüística, l'educació bilingüe/multilingüe, la didàctica de la llengua, la inclusió educativa, etc.) avui a l'abast, que ens ajuden a comprendre millor aquest fenomen i les variables significatives que hi són implicades; i, de l'altra, també conèixer algunes experiències i propostes de línies d'abordatge i millora de la resposta educativa.

- Característiques nova immersió/Aspectes psicolingüístics /multilingüisme/influència L1 i Interllengües...

En aquest àmbit, he confegit un material de lectures bàsiques per temes treballats que he posat a disposició dels centres que s'hi han interessat.

2. També he intentat anar aportant exemples de bones pràctiques i exemples d'abordatges metodològico-didàctics que ens permetin dissenyar respostes més adaptades a la realitat de les nostres aules.

Escola la Farga de Salt.
Escola la Sínia de Vic.
Propostes de Cummins , Coelho i L. Taylor.

3. Finalment, i més des d'un aspecte il·lustratiu d'enfocaments a aplicar que no com a recull sistemàtic, també he intentat anar fent recopilació d'alguns materials i activitats concretes:

Unitats didàctiques Euromania (Intercomprensió).
Materials/activitats òptica plurilingüe (algunes extretes de llicències d'estudi consultades).
Materials Portfoli: Biografia lingüística, passaport de les llengües, etc.
Materials de traspàs.
Proves avaluació inicial (per exemple, àrea de ciències).
...

També podeu trobar, a continuació, un llistat de llicències i presentacions en PowerPoint consultades en la confecció d'aquest material i també una webgrafia amb una selecció de links a algunes de les lectures més interessants - i que es poden obtenir directament d'Internet.

La part més elaborada a nivell personal, i també més estructurada, d'aquests materials és la presentació que trobareu a continuació.

Finalment, podeu trobar, en els annexos, alguns exemples concrets dels materials que m'han estat de més utilitat en el treball als centres.

ANNEX 2:

Llistat de materials : Carpeta de sensibilització sobre diversitat lingüística i cultural

1. Recull de documents on-line.

2. Llistat de llicències/presentacions consultades. El desenvolupament de les competències plurilingües : Propostes per apropar la recerca a l' aula. Presentació: Josep Martí Olivella. Seminari d'Educació Especial de l' Alt Penedès.

3. Característiques i classificació lingüística de l' alumnat nouvingut.

4. Estructures sintàctiques a treballar en llengües no romàniques.

5. L' adquisició del català en alumnes d' origen marroquí a l'ensenyament obligatori.

6. El meu passaport de llengües.

7. Unitat didàctica Euro-mania. El misteri del "Mormoloc".

8. EuroComRom: Els set Sedassos.

9. El desenvolupament de les competències plurilingües: Propostes per apropar la recerca a l'aula. Presentació Seminari d'Educació Especial de l'Alt Penedès: Josep Martí Olivella.

1. Recull de documents on-line, links i bibliografia bàsica

Webgrafia:

Consorci Normalització Lingüística - Acolliment

Espai LIC
Experiències i bones pràctiques
Alumnat Nouvingut: Diversitat lingüística: Informació en línia

Grups de Recerca
GELA
GREIP - materials

Linguamon: Casa de les llengües
Mapes vius
Bones pràctiques

Servei de llengües
Llengües de la nova ciutadania
Intercomprensió
Portfoli

Llengua catalana Bloc de llengua catalana del Servei d'Immersió i Ús de la Llengua

Documents

Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català.
Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües

Bibliografia bàsica

- Coelho, E. (2005) : Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals: Una aproximació integrada. ICE Univ. Barcelona/Horsori
- Gràcia, Ll. (2009): Llengua i Immigració: La influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua. Ed. Eumo.
- Julià i Muné, J. (2000) : L'ensenyament del català com a L2: De la teoria a la pràctica. *Quaderns de Sintagma*, 4 . Publicacions Universitat de Lleida
- Vila, I et al (2006): Llengua, escola i immigració: un debat obert. Ed. Graó

2. Llistat de llicències i presentacions consultades per elaborar els materials de la carpeta de sensibilització sobre la diversitat lingüística i cultural

Llicències consultades

- Carme Martin Manzano (2001/2002). Anàlisi de les dificultats dels alumnes immigrants en l'aprenentatge del català i del castellà a primària i a primer cicle d'ESO. Conseqüències metodològiques i propostes didàctiques.

- Rosa Maria Badia Amat (2004/2005). Estudi integrat de les llengües catalana i castellana a partir de l'enfocament comunicatiu d'aprenentatge de llengües.
  Annexos 6: Correspondències entre el català i el castellà (Sedassos 3r, 4t i 5è) d'EuroComRom pàgines 88-97.

- Montserrat Creus Pedrol (2006/2007). Estratègies multilingües per afavorir l'aprenentatge de les llengües curriculars, a partir del bagatge de l'alumnat.
  Apartat 5: Propostes per la intervenció, pàgines 244-252.
  Apartat 6: Mostra d'activitats multilingües. Pàgines 244-300.

- Montserrat Garcia Safont. L'aprenentatge accelerat de la llengua com a eina d'acolliment i integració de l'alumnat nouvingut.
  Apartat 3: Marc teòric.
  Apartat 5: Estratègies per a l'Ensenyament-Aprenentatge de la llengua.
  Apartat 7: Materials i recursos, pàgines 171-176.
  Apartat 8: Eines d'avaluació.

- Montserrat Torramilans i Lluís (2007/2008). El professorat de secundàries de ciències davant la incorporació de l'alumnat immigrant a l'aula ordinària: idees, pràctiques i noves propostes.
  Models de prova inicial (àrea de ciències). Activitats 308 – 319.

Presentacions (PowerPoint)

- Josep M. Serra: " Processos que intervenen en l' adquisició d' una segona llengua". Vilafranca de Penedès , 16/04/2009
  Universitat de Girona, Grup de recerca Cultura i educació.

- Josep M. Serra: "Aportacions psicolingüístiques i sociolingüístiques per a l'elaboració del Projecte lingüístic de Centre Educatiu."

- M. Cortés : "Conceptualització i llenguatge: El ressorgiment del relativisme lingüístic." Gener 2007.

- "L' adquisició de la segona llengua." Resum dels següents textos:
  - L' adquisició de la segona llengua. Uri Ruiz Bikandi.
  - La interllengua en l' aprenentatge d' una L2. Joan Mallart.
  - L' adquisició de segones llengües. E.Serrat.

- Ferran Vila Batallé. "L' adquisició d' una segona llengua."

- Coelho: "El mundo en nuestras aulas Como integrar y apoyar a los alumnos recién llegados en un entorno inclusivo." Ed. Baracaldo.

- "Aprendre llengua a l' aula ordinària": Elaborat a partir Doc. Ed. E. Coelho. Aprendre llengua a través del Currículum.

- Marc de referència per a les llengües, aprendre, ensenya, avaluar.

- A. Noguerol (2007) " Un nou currículum de llengües per a la societat del s.XXI."
  Cap al projecte comunicatiu i lingüístic del centre.

- "l currículum plurilingüe de Catalunya, una cruïlla entre les propostes europees i la innovació didàctica a Catalunya." 2n Congrés EDILIC.

- Eulalia Vilaginés "El repte de la intercomprensió". EOI Maresme. Serveis lingüístics U.B.

- Eulalia Vilaginés "Euromania, la intercomprensió a l' escola". EOI Maresme. Serveis lingüístics U.B.

- Dra. Lisa Taylor "Normalizar la diversidad, diversificar lo normal : modelos canadienses de educación inclusiva en contextos de alta diversidad etnolingüística." Fac Ed. Bishop University.

- "Cummins Multilingualism and equity". 2n International Conference on Multilingualism.

3. CLASSIFICACIÓ LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT NOUVINGUT

Grup 1	Alumnat no escolaritzat i que no coneix cap llengua romànica. Per exemple: *amazics* no escolaritzats.
Grup 2	Alumnat no escolaritzat, però que coneix alguna llengua romànica. Per exemple: alumnat d'ètnia gitana.
Grup 3	Alumnat escolaritzat de llengua amb escriptura logogràfica. Per exemple: xinesos.
Grup 4	Alumnat escolaritzat de llengua amb escriptura logogràfica i identificació fonètica de l'alfabet llatí. Per exemple: xinesos amb coneixements d'anglès i *pinyin*.
Grup 5	Alumnat escolaritzat de llengua amb escriptura alfabètica i sense coneixement de l'alfabet llatí. Exemples: àrabs, russos, grecs, indis, paquistanesos...
Grup 6	Alumnat escolaritzat de llengua no romànica amb escriptura alfabètica i coneixement de l'alfabet llatí. Per exemple: russos amb coneixements d'anglès, alemanys...
Grup 7	Alumnat escolaritzat de llengua romànica i que no coneix cap llengua del centre. Per exemple: francesos, italians...
Grup 8	Alumnat escolaritzat de llengua romànica i que coneix la llengua castellana. Per exemple: castellanoparlants...

Font: Lluïsa RANCÉ (2001). *L'alumnat d'incorporació tardana: reflexions entorn de l'ensenyament – aprenentatge de la llengua*. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Núm. 23, gener 2001.

5. L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori

per *Lluís Maruny Curto* i *Mònica Molina Domínguez*

http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/maruny1_10.htm

El sistema lingüístic del grup A (menys de 18 mesos d'estada a Catalunya)

 Vacil·lació E / I; en menor grau O / U; ocasionalment A / E. Sovint errors per desconeixement del terme correcte.

- Ús de les preposicions fonamentals i dels adverbis d'afirmació, negació, ordre i alguns de quantitat. Moltes restriccions en l'ús d'adverbis temporals, de lloc i modals.
- Predomini d'estratègiques lèxiques economitzadores (gestos, deíctics, hiperònims, onomatopeies…). Ús freqüent de la demanda directe d'ajut. Molt poques estratègies explicatives (definicions, descripcions, analogies…).
- Errors de confusió entre verbs copulatius, entre parelles de verbs oposats (*venir x anar*) o entre verbs del mateix camp semàntic (*preguntar x dir*) o entre d'altres verbs (*portar x tenir*).
- Sintagmes nominals molt simples. Omissió de l'article determinat en els primers mesos; omissions de l'indeterminat; molt pocs adjectius; errors freqüents de gènere, especialment en els femenins. Menys errors de nombre.
- Sintagma verbal: omissió freqüent del verb principal. Freqüents malformacions verbals, ja en l'indicatiu. Ús del present, l'imperfet i l'indefinit, però el perfet i el futur no apareixen a la meitat dels alumnes. El condicional és rar i el subjuntiu és excepcional i sempre forçat.
- Ús dels pronoms àtons, molt limitat i amb errors abundants.
- Adquisició progressiva de la coordinació, la subordinació causal, completiva i temporal. Les relatives i les finals són rares.
- Necessiten molt ajut de l'interlocutor: baixa densitat del discurs: necessiten més de dos torns de paraula (i d'ajut), per terme mig, per completar una informació concreta. Molt escassa autonomia de discurs: una sola producció de 4 UIR en un torn de paraula en tot el corpus.
- Fàcilment es recorre al castellà en enunciats complets (un 15% d'UIR estan formulades en castellà).
- Poden aparèixer dificultats de comprensió de l'enunciat de l'entrevistadora. Un nombre considerable d'alumnes, mantenen una actitud d'inhibició i retraïment important al llarg de tota l'entrevista.
- No aportació personal a la conversa: es limiten a contestar el que es demana. Tendeixen a evitar els temes complexos (p.e. les festes populars: *no sé…*)
- Desenvolupament temàtic mínim.
- Lectura: el domini de les habilitats de lectura en veu alta és rar.
- La competència en lectura de textos narratius és excepcional.
- Només una alumna aconsegueix comprendre la notícia i el text expositiu.

- Gairebé la quarta part no aconsegueixen escriure un text mínim. Només una quarta part dels alumnes poden construir un text simple, comprensible i amb cohesió.

Com a mostra de les produccions d'aquest grup, hem triat ABD, un noi de 4t de primària que fa 16 mesos que ha arribat. Explica la festa del Xai, d'una forma mínima, però aconsegueix explicar el nucli fonamental:

ENT: i com és la festa de Xai allà, al Marroc? Com la feu? Què s'ha de fer?

ABD: eh… menjar xai.

ENT: molt bé!. Però com? es reuneixen els amics, no? I què fan?

ABD: no. Cada un té un xai. I el que tenen xai… vénen a fer festa amb nosaltres.

ENT: els que tenen xai es reuneixen tots i mengen el xai plegats…

ABD: sí.

ENT: i no s'ha de fer res més? No hi ha més coses per fer aquell dia? És un dia especial…

ABD: no.

El sistema lingüístic del grup B (entre 18 i 36 mesos d'estada)

- Es mantenen els mateixos errors fonològics encara que en menys quantitat.
- Fan servir el doble de verbs que al grup A, especialment en els àmbits d'accions generals i vida quotidiana
- Mantenen les substitucions entre verbs copulatius i entre verbs del mateix camp semàntic, en nombre decreixent.
- Les preposicions bàsiques no augmenten. Els adverbis sí: introdueixen *no gaire, poc, allà, a dins, a fora, ara, a vegades…*
- Ús predominant d'estratègies economitzadores, però disminueix a la meitat el recurs a la demanda directe d'ajut.
- Poques estratègies explicatives en les dificultats lèxiques, però són una mica més precises.
- Els sintagmes nominals són més complexos i diversos. Augmenta l'ús dels determinants indefinits, poden posar dos determinants junts. La meitat incorpora adjectius i preposicions.
- Encara la majoria fan errors de gènere, i la meitat, errors de nombre.
- La possibilitat de construir sintagmes verbals més complexos fa augmentar el nombre d'errors, fins i tot l'omissió del verb principal.

- Disminueixen les malformacions verbals i ja es limiten al verbs irregulars en les formes simples de l'indicatiu. Hi ha més autocorreccions. La majoria ja fa servir el perfet i el futur. L'indefinit és més freqüent que l'imperfet.
- La meitat fan servir el condicional, el present i l'imperfet de subjuntiu.
- Són més freqüents les confusions de mode, i també les confusions entre temps verbals, especialment l'ús del present en lloc del passat o del futur.
- Tots els alumnes fan servir pronoms àtons, però amb molts errors d'omissió, de confusió i addició.
- La majoria construeixen ja subordinades temporals, condicionals de possibilitat i subordinades relatives.
- Han millorat la producció discursiva: produeixen enunciats més llargs i complexos.
- Encara necessiten molt ajut: per completar una UIR requereixen més d'un torn de paraula. El ritme de conversa és encara molt lent i feixuc.
- Augmenta l'autonomia del discurs i poden encadenar més informacions, però, en aquests casos, les produccions resulten poc comprensibles i cal molt ajut per aclarir el sentit. Hi ha força errors gramaticals que afecten la coherència del seu discurs.
- Es manté el recurs freqüent al castellà (prop del 15 % d'enunciats són en castellà).
- Encara hi ha dificultats en la comprensió d'alguns enunciats de l'entrevistadora (en prop de la meitat dels alumnes). Un 25 % encara es mostren força inhibits en l'expressió.
- També poden incorporar, ocasionalment, alguns elements de qualitat: precisions, detalls…
- Millora la competència, però només entre un 20% i un 30 % assoleixen els criteris de suficiència en el discurs oral.
- Pel que fa a la lectura, encara hi ha tres alumnes que no poden llegir un text. Ateses les dificultats, l'entrevistadora decideix llegir-los el text expositiu a deu dels 16 alumnes. Només el 25% assoleixen els criteris de competència en habilitats de lectura en veu alta. La meitat no fan cap entonació i la majoria fan més de cinc errors en el desxifrat.
- La comprensió de textos és minoritària. Tres alumnes demostren comprensió suficient de la faula i del text expositiu. Només dos ho assoleixen amb la notícia.
- En l'escriptura, millora la cohesió del text (sis alumnes se'n surten bé), però cap d'ells no reuneix tots els criteris de suficiència.

MUS, per exemple, explica la festa del Xai. És un noi de parla berber, que està a segon d'ESO, té 15 anys i fa 29 mesos que va arribar a Catalunya. La competència és mínima, perquè la seva explicació no seria suficient sense els coneixements previs de l'entrevistadora, però és capaç d'aportar detalls, com la manera de matar el xai, el fet de portar roba diferent…:

ENT: em podries explicar com es fa la festa del Xai? Què és el que s'ha de fer?

MUS: ah!… aixins [fa un gest passant-se el dit pel coll]

ENT: [somriu] aixís… s'ha de tallar el coll...

MUS: sí.

ENT: al xai, uhmm… i què més? Què més es fa?

MUS: eh… fas eh… cuscús, fas el cuscús.

ENT: sí, què bo!

MUS: el xai a sobre de… no a sobre, a dalt…

ENT: sí, a dalt del cuscús…

MUS: sí, sí. I menjo.

ENT: uhmm… molt bé; menjar el xai amb la família…

MUS: sí, amb… [murmuri]

ENT: i alguna cosa més… es fa aquell dia? Alguna cosa especial?

MUS: sí. Quan em donen els diner… a vegades donen un diners… a vegades no.

ENT: ahà…

MUS: jo compro. Vaig a una tienda… o compro una cosa per menjar… per jugar… i de tot.

ENT: molt bé, i alguna…

MUS: i canvio la ropa…

ENT: ah! Et compren roba nova…

El sistema lingüístic del grup C (més de tres anys d'estada)

A partir dels 30 / 36 mesos d'estada a Catalunya, la gran majoria d'alumnes assoleixen una competència suficient en el discurs oral en català.

- Els errors gramaticals que encara persisteixen al grup C (ni que sigui ocasionalment) indiquen els aspectes més difícils en l'adquisició del català per part d'alumnes marroquins:

  - Vacil·lació fonològica E / I, encara que sigui ocasionalment

- Omissions no habituals de l'article definit

- Confusió en l'ús dels pronoms àtons

- Omissions no habituals del verb principal

- Malformacions verbals en els temps compostos

- Confusió en l'ús dels temps verbals, especialment l'ús dels temps de passat en lloc dels hipotètics: futur, el condicional o el subjuntiu.

- Errors en l'ús dels nexes de subordinació.

Es mantenen també dificultats lèxiques en un discurs de baixa densitat verbal (una UIR per torn de paraula).

- Es fan servir escassament les estratègies de caire explicatiu per resoldre limitacions lèxiques.
- Pel que fa a la lectura i a l'escriptura, en la nostra mostra, l'assoliment de competència suficient segons els criteris marcats, només s'assoleix a partir dels quatre o cinc anys d'estada a Catalunya.

TAJ pot il·lustrar una competència suficient en l'explicació d'una festa, majoritària en aquest grup. És un noi de 6è de primària que fa sis anys que viu aquí.

TAJ: sí, la Pasqua, quan acabem el Ramadan. (…) ara… anem a on venen els xais; comprem el xai i el… [senyala el coll i fa el gest de degollar] com es diu? El matem, no sé com…

ENT: ah! li talleu el coll.

TAJ: sí, li tallem el coll i el mengem. (…) I ens compren roba nova. (…) al Marroc ho fan més bé; perquè és el seu país.

En canvi, SET, un noi de 3r de primària, que va arribar fa quatre anys, introdueix molts més detalls (informacions) del ritual de matar al xai:

SET: el matem amb un d'això.

ENT: i se li talla el coll…

SET: però tot no, fins aquí [senyala], i quan li surt sang, li posem aigua per aquí [senyala el turmell] i després l'inflem (…) L'inflem perquè la grassa no se quedi enganxada al d'això… Nosaltres el matem a casa.

7. Proposta d'etapes en el procés d'adquisició del català

Atesos els resultats, semblaria que cal reformular la hipòtesi inicial sobre les etapes en el procés d'adquisició del català. Una possible descripció de les etapes més característiques, en els alumnes marroquins, podria ser la següent:

- **Primer any d'estada**: adquisició d'una comprensió bàsica dels enunciats en català més habituals en la vida quotidiana i en el context escolar. Adquisició progressiva d'una capacitat d'expressió en català, encara que en formes poc gramaticals, i en contextos quotidians i fortament contextualitzats.

- **Segon i tercer any d'estada**: adquisició progressiva de la competència oral en situacions de conversa i narració de fets viscuts. Manteniment del castellà com a llengua intermediària que facilita l'expressió en català, per la seva presència en contextos no escolars: carrer, mitjans de comunicació, etc. Encara limitacions en altres tipus de discurs, els més pròpiament formals i acadèmics, que requereixen més riquesa lèxica, termes més específics, etc.

- **De tres a cinc anys d'estada**: consolidació de l'expressió oral en temes progressivament diversos i complexes. Adquisició de competència en lectura i escriptura de textos narratius i informatius senzills, a nivell d'alfabetització funcional.

- **A partir dels cinc anys d'estada**: adquisició d'una competència comunicativa oral i escrita en diversitat de tipus de discurs i en textos expositius, que els obre la possibilitat d'accés als contextos educatius formals, en condicions de relativa igualtat amb els nadius.

Lluís Maruny Curto. EAP del Baix Empordà. lmaruny@pie.xtec.es
Mònica Molina Domínguez. École Normale Supérieure, Université de Yaoundé, Camerun.

8. EuroCom: Un camí cap al multilingüisme dels europeus

http://www.eurocomresearch.net/kurs/katalanisch.htm

EuroCom*Rom*: Els set sedassos

Una entrada plurilingüe en el món de les llengües romàniques

1. Introducció

1.1 Diversitat i riquesa de llengües a Europa

Europa viu actualment un procés d'intercanvi i contacte mutus tant en la circulació de mercaderies i de persones com en els mitjans d'entreteniment i d'informació, d'una manera que fins ara no s'havia donat mai - ni en temps de l'Imperi romà o de la «internacional» Edat Mitjana. Les comunitats lingüístiques europees s'acosten cada cop més, i els coneixements superficials sobre la varietat europea de llengües es converteixen en un contacte concret amb sempre més i sempre diferents coeuropeus de parla distinta. La mediació improvisada i distanciadora per mitjà d'una tercera llengua (llengua vehicular) no pot satisfer el desig d'aprofundir aquests contactes, ja que cap dels interlocutors parla en aquest cas la seva pròpia llengua o la del company de conversa, cap d'ells va veritablement a l'encontre de l'altre des del punt de vista de la llengua.

Els europeus són cada vegada més conscients de la importància que tenen les corresponents llengües maternes per a aproximar-se més els uns als altres. Però l'opinió pública considera excessiu els temps necessari per a adquirir coneixements comunicativament suficients en les diverses llengües dels conciutadans europeus, amb els quals hi ha estret intercanvi, i hom renuncia, tot lamentant-ho, a una veritable diversificació de llengües.

És veritat que les nacions i comunitats lingüístiques d'Europa subratllen cada cop més l'interès que tenen en la presència internacional i el respecte a llur llengua materna, però s'acovardeixen quan es tracta de divulgar llurs llengües maternes a les escoles europees sobre una base de reciprocitat. Així continua quedant sensiblement impedida la comunicació aprofundida entre europeus. La llibertat d'establiment en els estats veïns resta fortament limitada degut a la manca de preparació per a la diversitat lingüística.

1.2 EuroCom multiling

L'objectiu de la nova estratègia EuroCom és de fer possible de forma realista el multilingüisme per als europeus, és a dir:

-sense incrementar l'esforç d'aprenentatge, sinó al contrari, reduint-lo;

-sense exigències de competència maximalistes, és a dir, reconeixent el valor d'una competència lingüística parcial per a finalitats comunicatives.

EuroCom s'entén com a complement necessari a l'oferta lingüística de les escoles. La majoria d'escoles europees proporcionen certament a molts alumnes, amb èxit variable, competència en *una* llengua estrangera (generalment l'anglès), a alguns fins i tot en una segona llengua estrangera (francès o alemany). Però amb això no s'aconsegueix un multilingüisme que tingui en compte la varietat lingüística d'Europa i que condueixi a una competència europea.

EuroCom s'entén com a complement a l'oferta lingüística convencional; però també pot servir com a proposta per a una reforma de l'ensenyament de llengües facilitant-ne l'aprenentatge.

Barreres

La principal barrera per a una competència multilingüe més àmpliament difosa és de tipus psicològico-motivacional. No és ni un problema d'aptitud o intel·ligència, ni és primàriament un problema d'economia de temps. És barrera des d'un doble punt de vista: d'una banda en relació a l'esforç d'aprenentatge suposat i temut per l'individu, d'altra banda per causa del concepte que té l'opinió pública del multilingüisme no com a cas normal, sinó com anomalia.

EuroCom vol rebaixar radicalment la barrera establerta per l'esforç d'aprenentatge, i així també eliminar la barrera mental, especialment present en els grans Estats, presumptament monolingües. Les societats i sistemes d'ensenyament de tals Estats tendeixen fins i tot a considerar el multilingüisme com a característica típica del subdesenvolupament. Aquesta opinió, que de fet inverteix directament la valoració que s'hauria de fer, hauria d'ésser refutada mitjançant una informació aprofundida.

La Unió Europea, juntament amb els governs regionals i supraregionals, segurament podrien influir i modificar positivament les actituds respecte al multilingüisme, especialment en els grans Estats. Però un programa lingüístic d'europeïtzació solament podrà ésser efectiu si es minimitza de forma decisiva la incomoditat de l'accés a altres llengües.

Això és el que intenta de fer EuroCom.

El començament

Des de la perspectiva del salt o pas d'una llengua coneguda a una de nova, el *començament*, el primer contacte realitzat amb la intenció d'aprendre la llengua, és el moment decisiu en què es concentren pors i resistències. Una estratègia que en aquest moment decisiu pogués oferir un camí, en què (primerament) no s'exigissin esforços d'aprenentatge, fóra exactament la condició per a èxits realistes i pragmàtics d'un programa lingüístic d'europeïtzació.

EuroCom ofereix aquest camí.

En la fase inicial EuroCom ofereix als estudiants solament allò que és fàcil, dit més exactament, solament allò que ja saben, encara que no sàpiguen que ho saben. La experiència amb EuroCom mostra que així s'aconsegueix un estat de motivació de màxima eficàcia per a començar l'aprenentatge de llengües: la intenció didàctica i psicològica del nostre «mètode» d'ensenyament consisteix a ensenyar i demostrar als estudiants que, inesperadament, ja saben molt de la nova llengua, per donar-los així una nova confiança en si mateixos a l'entrar en aquella llengua. Els estudiants s'assabenten primerament de tot allò que ja *no* han d'aprendre. Veuen que realment encara no han cobrat els interessos del capital lingüístic de què disposen i que només necessiten recollir els beneficis i invertir-los en la nova llengua.

EuroCom receptiu

Estratègicament renunciem, al començament, a exigir treballs lingüístics productius (és a dir, les competències de parlar i escriure), i durant tota la fase inicial, que forma el nucli d'EuroCom, ens concentrem en els treballs lingüístics receptius, - aquí en la competència lectora. La competència lectora és per a l'adult jove o gran el fonament més fàcil i per tant més

efectiu per al posterior desenvolupament de la competència d'escoltar, parlar i escriure. A més, amb la importància creixent de l'escriptura, la competència lectora rep una valoració cada cop més elevada. Els processos informatius i els processos de decisió es realitzen a base de documentació escrita. Fins i tot l'entrada de llengua oral, ja possible gràcies a l'ordinador, és transcrita a text i l'usuari destinatari preferirà sempre el text per a ser llegit, que pot seguir ràpidament amb la vista guanyant així temps.

1.3 Cap llengua estrangera és una terra verge

L'ensenyament de llengües convencional dóna a l'estudiant la impressió desmotivadora que comença la llengua des de zero i que es troba allí com a total ignorant. Se li donen a conèixer unes primeres frases que són sovint d'un grau primitiu descoratjador. EuroCom, en lloc d'això, comença a mostrar tot allò que els estudiants ja poden desxifrar en un senzill text d'ús en la nova llengua. EuroCom activa competències existents, però no utilitzades.

La descoberta d'allò conegut en el que sembla desconegut, es realitza sobre dos fonaments lingüístics:

1. el del parentiu lingüístic,

2. el dels internacionalismes, que per a amplis sectors de la vida moderna i de les llengües d'especialitat tenen una base lèxica anàloga.

El primer fonament té aquí prioritat, perquè molt més enllà del lèxic, permet reconèixer en el que és foraster també el que és conegut des del punt de vista lingüístico-estructural: en els sons, en la morfologia i la composició dels mots, i en la sintaxi.

Comprensió optimada

La descoberta d'allò conegut en el que és desconegut es realitza a més aprofitant la facultat humana de transferir experiències fetes i significats i estructures coneguts a nous contextos. EuroCom ensinistra els estudiants a fer ús sistemàticament d'aquesta facultat en la transició a una nova llengua. L'objectiu és *la comprensió optimada*. Novament no es demana res dels estudiants que encara no coneguin; només necessiten treure el millor profit d'allò que ja tenen, d'allò que ja saben. Per a que aquesta deducció i associació analògiques tinguin la màxima eficàcia, EuroCom dóna tot el suport perquè esdevingui possible, amb un mínim d'esforç d'aprenentatge, un màxim de comprensió aconseguida. EuroCom dóna ajut a l'autoajut.

En clara oposició a l'ensenyament convencional, en el qual es tracta de si els resultats són correctes o falsos, i tot allò que no és completament correcte és considerat sense valor i ha d'ésser corregit, en EuroCom es tracta del valor de cada treball de comprensió *aproximadament* correcte. Això és extraordinàriament important per al *feedback* motivacional.

En principi, per a EuroCom és vàlid el següent: allò que condueix a reconèixer el sentit general d'un text i a una comunicació mínimament efectiva ja és un resultat valuós, que pot motivar l'estudiant a milloraments positius i a fer més exercicis. Els errors no són senzillament incorrectes. La majoria d'errors i conclusions errònies mostren un gran o un petit granet de

treball intel·ligent. Es tracta solament d'engrandir contínuament aquest granet amb motivació i coratge (sense por a errors - amb la mirada posada en l'èxit esperable).

Tot allò que ja sé

EuroCom sistematitza els sectors en els quals es poden trobar coses conegudes en cada nova llengua, sempre que aquesta pertanyi a la mateixa família lingüística (o que sigui prou pròxima des del punt de vista tipològic), en set sectors, anomenats els 7 sedassos. En el que segueix això es mostrarà en l'exemple de la família lingüística romànica (EuroComRom); el mateix model és aplicable a la família lingüística germànica (EuroComGer) i a l'eslava (EuroComSla). (El present EuroComRom per a germanoparlants parteix dels coneixements escolars d'*una* llengua romànica, que en el sistema escolar alemany és generalment el francès. També és útil l'anglès, que lexicalment és en gran mesura una llengua «romànica». Per a catalanoparlants el fet de saber l'espanyol ajuda moltíssim per arribar a les altres llengües romàniques.)

En set processos de garbellat, l'estudiant, - com el buscador d'or que l'extreu de dins de l'aigua - extreu de la nova llengua tot allò que ja li pertany, perquè ja ho té com a propi a partir de la seva llengua. Després que la llengua ha estat garbellada set vegades respecte a allò que és conegut, hom comprova que un text de periòdic en la nova llengua (p. ex. sobre política estrangera) és fàcilment accessible pel que fa a les informacions principals i que a partir d'allí hom pot entendre el sentit de les restants parts del text amb un bon valor aproximatiu.

La separació sistemàtica en set camps diferents té lloc aquí per raons de claredat i didàctiques. L'estudiant ha de tenir ben present quins sectors individuals participen en l'efecte total de la comprensió aconseguida. En l'ordenació d'aquests camps, a les possibilitats de reconeixement evidents segueixen les possibilitats aprofitables tan sols per mitjà d'una observació més exacta o de breus exercicis. Després de la fase didàctica inicial, el treball pràctic d'exploració i comprensió del text recorre a tots 7 sedassos sense separació ni ordre jeràrquic, tal com ho suggereixi la respectiva necessitat.

1.4 Els 7 sedassos

Amb el *primer sedàs* hom extreu de la nova llengua el *vocabulari internacional* [VI]. Aquest vocabulari ha estat creat per totes les llengües estàndard vives en el transcurs del modern desenvolupament de la vida i el pensament humans. Aquest vocabulari els és comú en mesura considerable - en gran part de base llatino-romànica, cosa que en aquest primer sedàs privilegia extraordinàriament les llengües romàniques. Un adult disposa d'unes 5.000 d'aquestes paraules, que pot reconèixer sense esforç en les altres llengües, perquè generalment s'hi troben solament molt poc modificades. Aquestes paraules internacionals, juntament amb els noms internacionalment coneguts de persones, institucions, conceptes geogràfics, etc., en un article de periòdic, p. ex. de política internacional, formen la part del text que és immediatament comprensible, i que a més és especialment freqüent allí, és a dir, constitueix una part especialment gran del text.

Amb el *segon sedàs* s'extreu addicionalment el vocabulari específicament comú en la família lingüística romànica: el *vocabulari panromànic* [VP]. Aquest sedàs mostra com ja el coneixement d'una sola llengua romànica representa una porta oberta a totes les altres llengües romàniques. Els estudiants que ja han «invertit» en una llengua romànica, poden extreure senzillament el benefici per a les altres llengües romàniques. Unes 500 paraules del

comú passat llatí es troben encara avui en el vocabulari elemental de la majoria de les llengües romàniques. Aquest segon sedàs és en les seves correspondències especialment important per a la família lingüística germànica i l'eslava, perquè p. ex. el vocabulari pangermànic coincideix menys amb l'internacional i per això dóna accés a un lèxic addicional més gran.

No és fins al *tercer sedàs* que són utilitzats estratègicament en forma exhaustiva els parentius lexicals: mitjançant el reconeixement de les *correspondències fonètiques* [CF]. Moltes paraules, especialment les que es presenten molt sovint, a primera vista no són fàcils de reconèixer com a relacionades perquè en els passats 1500 anys s'han modificat fonèticament en forma diferent. EuroCom posa a disposició de l'estudiant en el tercer sedàs totes les fórmules essencials de correspondència fonètica, de manera que reconeixi fàcilment el parentiu de les paraules i així el significat. Els descobriments que cada estudiant ha fet al tractar amb llengües relacionades, però que han quedat inoperatives, són sistematitzats en un nombre limitat de regles de correspondència fonètica. Així, sense gran esforç d'aprenentatge - partint en cada cas d'un exemple de mostra («si al francès *nuit* correspon en català *nit*, en portugués *noite,* en italià *notte,* i en espanyol *noche* aleshores al fr. lait corresponen llet, leite, latte i leche») - pot percebre immediatament una sèrie de modificacions històriques i reconèixer la paraula en el nou vestit.

El *quart sedàs* es refereix a les *grafies i pronunciacions* [GP]. En les llengües romàniques, si bé s'utilitzen per a la majoria de sons les mateixes lletres en l'escriptura, certes solucions ortogràfiques són diferents en cada cas i dificulten el reconeixement del parentiu dels mots i del significat. EuroCom presenta sistemàticament de forma expressa aquestes diferències en un resum, mostra la lògica de la convenció ortogràfica que cada llengua s'ha donat, i desactiva així els llocs d'ensopegada. L'estudiant necessita dirigir la seva atenció de forma puntual solament a molt pocs fenòmens. Paral·lelament a això s'expliquen i apliquen algunes convencions de pronunciació per a mostrar parentius de mots: mots escrits de manera diferent són descoberts com a mots de pronunciació semblant.

El *cinquè sedàs* aprofita l'avantatge que els nou tipus de *frases bàsiques* [FB] són estructuralment idèntiques en totes les llengües romàniques. Qui és conscient d'aquest fet, pot apreciar immediatament que els coneixements sintàctics d'una sola llengua romànica el poden ajudar molt per a totes les altres, per a localitzar les posicions d'articles, substantius, adjectius, verbs, conjuncions, etc. Fins i tot en moltes frases subordinades (de relatiu, condicionals) és fàcil d'endevinar la posició de les paraules. Sobre el fons d'aquesta característica sintàctica, comuna en alt grau, es poden aïllar bé les peculiaritats de determinades llengües i fer-les comprensibles amb breus indicacions.

Amb el *sisè sedàs* EuroCom posa a disposició per a la *morfosintaxi* [MO] les fórmules bàsiques amb què es poden reduir al comú denominador les diferents paraules gramaticals o terminacions de paraules en les llengües romàniques («En què es reconeix la primera persona del plural en els verbs romànics?»). Així l'esquelet gramatical esdevé fàcilment accessible per a la lectura. Els elements morfosintàctics formen part dels elements més freqüents d'un text. És per això que llur reconeixement és rendible en molts aspectes.

Finalment, el *setè sedàs*, amb les llistes dels *prefixos i sufixos* [FX], permet deduir el significat de les paraules compostes, separant de l'arrel els elements afegits. Cal només recordar un nombre petit, retenible, de prefixos i sufixos llatins i grecs, per a accedir a un nombre múltiple de paraules.

*

Així, l'estudiant, en set processos de garbellat, ha comprovat de quin ampli repertori de conceptes coneguts des del punt de vista lexical i gramatical disposa a partir de la seva llengua romànica, o que és posat a l'abast per mitjà de fórmules de gran rendiment. Això no solament per a *una* llengua més, sinó que immediatament per a vuit llengües més. El que EuroCom aquí produeix és estratègicament decisiu: no té lloc un dificultós progrés d'una llengua a una altra i després a la pròxima, sinó que amb un únic acte s'obre d'un cop la porta a totes les llengües emparentades. Així, doncs, ja no és avantatjós ni econòmic limitar-se en el nombre de llengües a conèixer i aprendre. Al contrari: així es malbaratarien descuradament els avantatges naturals del parentiu de llengües.

1.5 Les diverses llengües en particular

És a la segona fase de l'estratègia d'EuroCom que l'estudiant podrà lliurar-se més intensament a les seves motivacions personals i escollir de moment l'una o l'altra de les llengües de la família lingüística a la qual s'ha accedit amb els 7 sedassos.

Per a això EuroCom ofereix en la segona part els *miniretrats* de sis llengües romàniques que són parlades en total per uns 750 milions de persones. Aquests miniretrats sistematitzen els coneixements lingüístics mobilitzats amb l'ajuda dels sedassos i els complementen estratègicament.

El miniretrat comença amb dades sobre la difusió geogràfica de la llengua i el nombre de parlants, dóna un breu resum de l'evolució històrica des dels orígens fins avui, i menciona els principals dialectes i varietats.

Un important component dels miniretrats és una *descripció de característiques* que presenta en forma concentrada els trets típics de la llengua, especialment en pronunciació, escriptura i estructura dels mots, i així registra i fa conscient en paraules la impressió de lectura i d'escoltar que l'estudiant percep difusament. La llengua en qüestió és separada així clarament de les altres llengües relacionades, de manera que l'estudiant, sobre la base del parentiu i semblança destacats en els 7 sedassos, pot ara començar a perfilar la peculiaritat pròpia de cada llengua.

A la descripció de característiques segueix un *minilèxic* ordenat segons les parts de l'oració (amb minigramàtica inclosa), en el qual es presenten *sistemàticament* els 400 elements lèxics *més freqüents*: nombres, articles, preposicions, els substantius més importants, adjectius, conjuncions, pronoms, adverbis de lloc, de temps i de quantitat, i fins i tot els vint verbs més freqüents amb les formes regulars i irregulars. Així, d' una banda s'exposen ordenadament els mots ja accessibles gràcies als 7 sedassos, i de l'altra s'afegeixen els mots eventualment existents en una sola llengua, però sistemàticament importants. En una recopilació alfabètica final apareixen els mots estructurals (i els més freqüents) de cada llengua, que integren el 50-60 % de qualsevol text normal. D'aquesta llista s'extreuen després les paraules a les quals no es pot accedir amb el garbellat, i són sotmeses a una atenció mnemotècnica especial. Per sort, aquests *particularismes* només són uns pocs mots, encara que freqüents: de mitjana 12 mots per llengua.

Els miniretrats han estat concebuts expressament en forma concentrada: es pretén que amb un mínim d'inversió de lectura i d'aprenentatge (una dotzena de pàgines per llengua), s'obtingui un màxim de rendiment, d'utilitat per a la comprensió lectora.

Amb aquest concentrat d'informacions l'estudiant disposa d'una sòlida base per a desenvolupar una competència receptiva, la qual ell pot incrementar molt ràpidament per la lectura intensiva i gradualment diversificada en les llengües elegides. També facilita el salt per a la recepció oral de textos i pot motivar a passar a l'activitat lingüística productiva en una o altra forma. Cal constatar, però, que el sol fet de l'adquisició d'una bona competència receptiva en diverses llengües ja representa un objectiu propi i fonamentalment important per a Europa.

1.6 EuroCom com a manual d'aprenentatge

El manual aquí presentat és apropiat com a manual d'aprenentatge per a universitats, formació contínua i escoles, sota la direcció de professors que en el transcurs de llur vida s'hagin dedicat a diverses llengües estrangeres. El manual s'entén com a complement al nombrós material d'ensenyament existent de les diverses llengües, que cada estudiant pot consultar segons cregui convenient. En principi, aquest manual pot prendre una «funció introductòria» respecte als manuals d'aprenentatge convencionals de les respectives llengües. Els cursos sobre una sola llengua poden així seguir-se de forma molt més senzilla i ràpida. Es guanya temps que es pot invertir en una oferta lingüística més àmplia.

No cal en absolut que els «professors» dominin totes les llengües tractades en aquest llibre; en el cas de llengües «desconegudes» per ells, d'acord amb l'estratègia d'EuroCom, juntament amb els altres estudiants, se sotmetran al repte de desxifrar un text de periòdic en la nova llengua. En aquest sentit és perfectament factible fer servir aquest manual també en grups sense professor, sempre que els participants procedeixin de dominis lingüístics distints i es complementin com a experts per a una llengua en cada cas. En cas de fer servir aquest llibre per a l'autoaprenentatge, hom utilitzarà mitjans auditius per a rebre una impressió correcta de la pronunciació.

El manual té la finalitat de mostrar en un prototip - EuroComRom per a alemanys - la realització pràctica dels principis en què es basa. El prototip és fàcilment adaptable a un EuroComRom per a catalans o altres parlants de llengües romàniques.

1.7 Aprenentatge de llengües i motivació

L'aprofitament conseqüent del parentiu o semblança entre llengües és una font fins ara a penes aprofitada per a accedir més fàcilment al multilingüisme. En fent-ho EuroCom simplifica el procés real d'aprenentatge. Tal com ja s'ha remarcat abans en l'apartat 1.2, és igualment decisiva, però, la *motivació* personal subjectiva. La disposició al multilingüisme ve determinada molt fortament pels èxits i fracassos lingüístics i experiències que s'han tingut anteriorment en el contacte amb diferents llengües. Per això, abans d'entrar en EuroCom, és útil tematitzar les pors i els prejudicis lligats al multilingüisme, i així eliminar les barreres subjectives.

Les cinc pors

Als països on no s'està acostumat al multilingüisme des de la infantesa, hi ha especialment *cinc* punts de temor o conviccions motivacionals desfavorables, que impedeixen l'accés fàcil a d'altres llengües. Cal ésser-ne conscient i desactivar-les, o, sempre i quan es tracti d'afirmacions purament falses, refutar-les.

1. *«Sóc massa vell. Una llengua només es pot aprendre de petit».* Això és subestimar la capacitat d'aprenentatge de l'adult. Al contrari, cal conscienciar-se que els avantatges que un

infant aporta (molt de temps disponible i molta energia lúdica per a identificar-se amb la llengua a aprendre), queden com a mínim compensats pels avantatges que aporta un adult: un adult, gràcies a la seva mina d'experiències lingüístiques i al seus coneixements, aconsegueix una progressió d'aprenentatge més ràpida que un infant, sobretot quan es dedica a una llengua amb intensitat i motivació. També l'escoltar correctament i el pronunciar correctament és en l'adult una qüestió d'actitud, de disposició (i de confiança en si mateix) per a inserir-se en un altre entorn lingüístic.

2. *«No serveixo per a aprendre idiomes».* No existeix «la ineptitud per als idiomes» (fora del cas de disfuncions cerebrals): tothom ha après la seva llengua materna, aleshores de la mateixa manera pot aprendre altres llengües. Hom oblida sempre que l'adquisició de la llengua materna ha estat un procés complex i de molts anys de durada, i que, en comparació amb això, l'aprenentatge d'altres llengües té lloc a vegades de forma veritablement ràpida. Allò que s'amaga darrere de l'excusa de la «ineptitud» és generalment una situació motivacional desfavorable, i manca de disposició o manca de coratge per a adaptar-se a una nova situació.

3. *«Em faig un embolic si encara aprenc una altra llengua semblant. Tinc por de barrejar».* Darrere d'aquesta interpretació negativa del pas d'una llengua a una llengua relacionada sembla haver-hi un model cerebral «d'espai buit» no reflexionat: al cap no hi hauria prou lloc per a moltes llengües. Però igualment com en altres aptituds humanes, també és vàlid per a les llengües que, com més llengües s'han après, més fàcil és d'aprendre'n d'altres.

Pel que fa a la barreja de llengües cal ésser sempre ben conscient de l'avantatge que representa el reconèixer immediatament paraules per llur semblança amb les d'una altra llengua, i poder-les recordar sense haver de fer l'esforç d'aprenentatge. Si hom reflexiona com ha d'ésser dificultós de no poder «barrejar» les nostres llengües europees amb llengües com l'àrab o el japonès, perquè a penes hi ha ponts per parentiu lingüístic, hom agrairà poder aprofitar la «barreja», i un es conformarà de bon grat amb la incertesa inicial sobre la forma exacta d'una paraula. Ple de confiança, tot anticipant l'èxit, un pot refiar-se que, en el transcurs del contacte cada vegada més intens amb la nova llengua, es desenvolupa automàticament una marcada facultat per a saber quines paraules, estructures i sons pertanyen a les respectives llengües. Dit clarament un altre cop: que al començament de l'aprenentatge d'una altra llengua hom es pugui ajudar amb els mots d'una llengua relacionada no és cap mena d'obstacle, sinó una gran facilitació.

4. *«Si aprenc una nova llengua se'm perden les altres llengües estrangeres que sé».* En aprendre una nova llengua hom s'adapta totalment al nou medi, especialment si hom es troba al país mateix. És normal que un no pugui canviar *ad hoc* a una llengua apresa anteriorment quan justament es comença a estudiar intensivament una nova llengua. Qui des d'un bon començament sàpiga que es presenta aquest efecte, es podrà comportar relaxadament, i passats uns pocs minuts la conversa dificultosa esdevé de nou fluïda i aviat es torna a trobar còmode en l'altra llengua. Això també és vàlid per a llengües que fèia temps que un no utilitzava. Per dir-ho així, el cervell «les col·loca a la reserva». Només cal l'estímul adequat per a tornar a trobar-les allí.

El que és important és que un mateix no es bloquegi per la por. En el contacte de nou establert amb la llengua, un mateix prèviament s'ha d'infondre confiança - en el convenciment que les aptituds lingüístiques que havien estat adquirides, aviat estaran de nou disponibles en el context viu de la conversa o en el context intensiu de la lectura.

5. *«No m'atreveixo a parlar una llengua mentre no la parli bé.»* Aquí ens trobem en el cinquè camp de les pors que dificulten l'aprenentatge de llengües: *l'obsessió per la perfecció*. La idea que una llengua sols pot ésser útil si és escrita i parlada de forma absolutament correcta bloqueja qualsevol intent d'aplicació lúdica i experimental. L'escola ens ha inoculat un mode d'autocensura amb els errors marcats en vermell, notes, reprimendes correctives (no estímuls), del qual cal alliberar-se amb tota la força, per a entrar relaxadament i valenta en noves llengües. A l'escola, l'ús lingüístic es defineix per mitjà de notes, i així l'evitació d'errors esdevé principi de supervivència. Al contrari, si l'ús lingüístic concret s'orienta a la competència comunicativa, qualsevol ús de la llengua, per defectuós que sigui, és efectiu, mentre l'altre interlocutor entengui el significat, o arribi a entendre'l per mitjà de preguntes.

El *coratge per a parlar defectuosament* i l'adquisició d'estratègies per a la gradual autocorrecció és el camí correcte per a arribar a una competència cada vegada més gran a partir d'un domini actiu reduït.

La utopia d'una competència «perfecta» en llengües estrangeres es considerava en general com a símbol d'instrucció superior i com a factor de prestigi social. D'això molts en derivaven la idea que un domini de la llengua incomplet, però tanmateix apte per a la comunicació, és equiparable amb instrucció dolenta, cultura superficial i nivell social baix. Però ben al contrari, cada competència lingüística suplementària - encara que sigui competència lectora o sols una competència verbal elemental i (encara) defectuosa - representa un plus d'instrucció, d'experiència i de coneixement, que amb seguretat no posseeix aquell que, per falta de coneixement de llengües estrangeres i per falta de ganes de provar, no pot fer faltes.

Si ens conscientitzem que fins i tot la nostra llengua materna la perfeccionem al llarg de tota la vida, aleshores també ens podrem permetre de parlar les altres llengües primer de manera experimental, encara que força errònament, amb la perspectiva de millorar contínuament. La necessitat de millorar no ha de descoratjar a ningú de començar.

Les cinc pors aquí tractades representen la quinta essència dels obstacles subjectius per a aprendre llengües, que ens foren comunicats en preguntar a estudiants durant anys. Aquests obstacles es poden superar amb conscienciació i informació motivacional. A més, durant l'adquisició de competències receptives a penes són un obstacle: 1. La barreja de llengües, durant la lectura i l'accés optimat, solament pot resultar útil. 2. Durant l'adquisició de competència receptiva en noves llengües es poden fer certament falses deduccions, però no es pot fer cap falta en aquestes noves llengües.

1.8 Els principis d'EuroCom:

En què constitueix l'estratègia de EuroCom?

Noves llengües, que en realitat ja coneixem

EuroCom mostra que l'aprenentatge de llengües és fàcil allí on hi parentiu lingüístic. EuroCom demostra que el parlant d'*una* llengua europea ja sap molt de la majoria de les *altres* i que no comença de zero, sinó que inesperadament aporta molts coneixements lingüístics per a la nova llengua. L'estudiant descobreix que les llengües veïnes no són llengües forasteres, sinó que ja són pròpies en una part considerable, i així guanya confiança en si mateix i alhora motivació per a no deixar desaprofitats aquests coneixements lingüístics. EuroCom, a més, fa que l'estudiant sigui conscient de les seves facultats d'accedir a allò que és desconegut per

mitjà de deduccions analògiques i aprofitant la lògica del context. EuroCom porta a optimar aquestes facultats.

En el pla lingüístic, EuroCom es fixa objectius immediats realistes. EuroCom, en lloc d'un perfeccionisme il·lusori en una o dues llengües, aspira a un plus de competències parcials en moltes llengües, ja que una diversificació lingüística real a Europa comença tan sols més enllà de les llengües estàndard anglès/francès/alemany. EuroCom s'entén aquí com a complement a l'ensenyament convencional de cada llengua per separat, o també com a estratègia per a facilitar i accelerar la seva fase inicial, i com a pas primerenc a les llengües veïnes.

EuroCom completa així l'oferta tradicional d'ensenyament de llengües en el seu punt més feble, sobretot des del punt de vista europeu: la manca de diversificació.

EuroCom s'adreça també més intensament a la gran massa de la població europea que no l'objectiu d'ensenyament d'una *near native language competence* («competència lingüística quasi a nivell de natiu»). L'aspecte descoratjador procedent d'aquest darrer objectiu d'ensenyament és eliminat en reconèixer i posar en evidència el valor dels coneixements multilingües parcials.

EuroCom porta a que els europeus de nou puguin valorar més altament les llengües maternes (també la pròpia), i no se'ls imposi una tercera llengua, vehicular, com a única sortida a la diversitat de llengües.

Finalment, EuroCom porta a la consciència que les cultures europees formen part d'una família i que estan interrelacionades.

El començament és fàcil

EuroCom posa a punt per a la fase inicial tot allò que és fàcil en la nova llengua, i evita així pors inicials i efectes negatius.

EuroCom es concentra en l'adquisició de competències receptives (de lectura de textos) i així pot oferir un progrés d'aprenentatge molt ràpid. Els estudiants experimenten la rapidesa amb què poden entendre la nova llengua. EuroCom aprofita tots els efectes positivitzants que desperten i mantenen viva la motivació, és a dir, divertiment i curiositat - afany «detectivesc» de descoberta.

L'economia de l'aprenentatge esdevé tema de l'(auto)reflexió. Sistemàticament s'utilitzen fórmules d'utilitat múltiple i d'alt rendiment. En lloc de la dificultosa i successiva addició de llengües durant anys d'aprenentatge, un accedeix a una multiplicació lingüística a base dels significats de mots i de les estructures multilingües. Ja per pura economia d'aprenentatge s'imposa la mirada a totes les altres llengües relacionades: el limitar-se a una llengua esdevé una dificultació del procés d'adquisició lingüística, l'obrir-se a d'altres, una facilitació. Amb aquest multilingüisme s'escapa del dilema escolar, que l'elecció d'una o dues llengües exclou l'elecció de les altres.

Des del punt de vista de la psicologia de l'ensenyament, EuroCom dóna una nova interpretació dels «errors» donant-los el valor de resultats de comprensió parcialment aconseguits, que només cal optimar. Així se situa en primer pla l'aspecte positiu de l'endevinar - un *error* remet al treball del *trial*. L'objectiu és aprendre sense por a sancions.

EuroCom ajuda l'autoajuda: hom reflexiona i aprèn com s'aprenen les llengües. Així hom transmet seguretat i habituació en aproximar-se a noves llengües.

Utilitat pràctica ja des dels primers moments de temps invertit

La competència parcial receptiva, que l'estudiant, amb professor o sense, pot continuar augmentant amb més lectura (i l'ajut ocasional de diccionaris), de manera també autònoma, fins arribar a sòlids coneixements, li aporta des del començament una utilitat comunicativa real: La competència receptiva permet de llegir informació sobre i procedent de l'altre país, en la llengua original. EuroCom té en compte implícitament la mediació de coneixements culturals, ja que la competència receptiva des de l'inici condueix a rics coneixements culturals, i precisament per mitjà de textos autèntics del país respectiu. EuroCom crea experts de lectura multilingües, que ja no depenen de l'existència de traduccions.

A més, la competència lectora és per a l'estudiant adult la base més senzilla per a adquirir ràpidament la competència d'escoltar aprofitant els mitjans auditius que pugui trobar. Aquesta competència d'oïda permet també assimilar després directament informació televisiva de molts països. A més, llavors podem entendre directament als altres europeus que parlin en llurs llengües, i podem continuar a parlar en la pròpia llengua materna, si els interlocutors per part seva han adquirit competències receptives en la nostra llengua. Aquesta forma de conversa funciona força bé després d'uns pocs minuts d'habituació, i fa possible substituir la comunicació de dos interlocutors en un anglès vehicular deficitari. (Llavors ja només cal recórrer a una llengua vehicular si no coincideixen les competències receptives dels interlocutors). Aquesta forma de comunicació en llengües maternes és el que podríem formular com a programa per a tots els europeus: «poder escoltar».

Aquesta *«comunicació en tàndem»* és el camí més fàcil de preparar-se per a l'ús actiu de la llengua. Després de tenir-la contínuament a l'oïda durant la conversa i comprendre-la cada vegada millor hom està en bones condicions per traslladar-la de l'orella a la boca.

Cap jove no sap exactament a quin domini lingüístic el duran la vida i la professió. La competència receptiva diversificada en una o diverses famílies de llengües, en cas de necessitat professional i de destinació a un altre país, esdevindrà competència productiva en la llengua del país en un temps mínim.

Competència europea - lingüísticament parlant

Tan sols quan molts europeus coneguin *moltes* llengües d'Europa, és quan Europa esdevindrà veritablement europea des del punt de vista lingüístic, i no centrada exclusivament en l'anglès (o una mica de francès i alemany). L'experiència de semblança i de diferència en les llengües europees servirà com a model de l'experiència de proximitat i alteritat de les nostres cultures europees. Així serà més fàcil de conciliar la pròpia identitat amb l'obertura i la simpatia per als forasters.

Les experiències de la fàcil adquisició de competència receptiva en una família lingüística, la romànica, motiven per a la transferència a les altres famílies lingüístiques (germànica, eslava), on EuroCom pot adaptar-se exactament a cada grup de partida i a cada combinació de llengües de destinació, p. ex. EuroComRom per a angloparlants, EuroComRom per a parlants romànics o EuroComGer per a alemanys o per a parlants romànics. Globalment, una xarxa de manuals d'aprenentatge EuroCom, que amb les seves transicions recíproques es basés en les tres grans

famílies lingüístiques d'Europa, relacionades entre si, obrirà l'accés a les llengües de la major part dels 700 milions d'europeus.

Comprendre els coeuropeus en llurs llengües: els qui aprenen llengües amb EuroCom es fan europeus.

Traducció: Ricard Wilshusen, Universitat de Frankfurt, Alemanya.

El llibre: *Romanische Sprachen sofort lesen coñeen*

(ISBN 3-8265-6947-4)