

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 6

SETEMBRE DE 2006

& |·| ç é ï
El coneixement
à i y 's ç
de llengües
ñ 's ó à ç
a Catalunya
ü & ? ç &



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
i Universitats



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

SUMARI

- 1 PRESENTACIÓ
- 4 EL CONEIXEMENT DE LLENGÜES A CATALUNYA
- 56 UNA REVISIÓ DELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ EN FRANCÈS AL CANADÀ
Fred Genesee
- 78 RESULTATS DE L'ALUMNAT QUE PARTICIPA EN PROGRAMES DE LLENGUA DUAL ALS ESTATS UNITS
Kathryn Lindholm-Leary
- 95 ELS USOS LINGÜÍSTICS EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A CATALUNYA: SITUACIÓ, TENDÈNCIES I PERSPECTIVES
F. Xavier Vila i Moreno i Mireia Galindo
- 114 REVISTA DE LLIBRES I PUBLICACIONS DEL CONSELL
- 116 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
i Universitats

Edició
Servei de Difusió i Publicacions

Disseny gràfic
Estudi Carme Vives / Núria Tresserra

Tiratge: 4.000 exemplars

ISSN: 1885 - 9038

Dipòsit legal: B - 8.744 - 2006
Impressió: Treballs Gràfics S.A.

Si voleu més informació o voleu fer-nos qualsevol suggeriment, no dubteu a posar-vos en contacte amb nosaltres mitjançant la pàgina web del Consell:

www.gencat.net/educacio/csda/index.htm

PRESENTACIÓ

En els darrers vint anys, el sistema educatiu català ha viscut una profunda transformació legal en l'àmbit lingüístic. Ha passat de ser unilingüe en castellà (fins al 1978) a tenir legalment el català com a llengua d'ús habitual en l'ensenyament a partir de la Llei de política lingüística de 1998. En l'entremig, la promulgació de la Llei de normalització lingüística de 1983, i l'aplicació consegüent del programa d'immersió de manera voluntària en diversos centres educatius, van començar a implantar l'ús del català com a llengua vehicular en l'ensenyament. Ara, el nou Estatut de Catalunya (2006) reconeix que el català és la llengua d'aprenentatge en l'ensenyament i equipara el dret i el deure de conèixer i usar tant el català com el castellà a Catalunya (articles 6.1 i 6.2).

Fa més de vint anys, doncs, que Catalunya va optar pel model d'ensenyament en català amb un objectiu triple: en primer lloc, desenvolupar la competència oral i escrita tant en català com en castellà de tot l'alumnat. Aquest objectiu ha estat assolit de manera raonable, com ho demostren diversos estudis d'avaluació de finals de la dècada dels noranta que proven que aquest model d'immersió s'ha mostrat eficaç per desenvolupar la competència en català sense cap cost per al domini del castellà ni per a l'assimilació dels altres continguts acadèmics, i això tant per a l'alumnat castellanoparlant com per al catalanoparlant.¹ En segon lloc, es pretenia fomentar la cohesió social i evitar la segregació de l'alumnat –i de la societat en general– en dues comunitats lingüístiques incomunicades, cosa que també s'ha aconseguit raonablement. I, finalment, l'ensenyament en català pretenia promoure l'ús del català en un context històric i social en què la llengua ha estat minoritzada políticament i socialment. Aquest objectiu no ha estat assolit encara de manera satisfactòria, com es posa de manifest en l'article de F. Xavier Vila i Mireia Galindo que clou aquest número dels *Quaderns d'avaluació*.

L'any 2006, els reptes lingüístics que afronta el sistema educatiu català continuen essent els mateixos: assegurar el coneixement del català i del castellà al final de l'escolarització obligatòria, promoure l'ús del català i fomentar la cohesió social, cosa que és absolutament imprescindible davant de la presència cada vegada més nombrosa de la nova immigració i de comunitats lingüístiques molt diferents en el nostre territori. Atès que són els centres educatius els qui primer faciliten l'entrada a la nostra societat d'aquest alumnat i de les seves famílies, des del Departament d'Educació i Universitats i davant el repte de construir una Catalunya cohesionada, acollidora i oberta, s'ha elaborat el Pla per a la llengua i la cohesió social, l'objectiu general del qual és potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe.

Al mateix temps, en una societat globalitzada i competitiva com la nostra, el coneixement de la llengua anglesa és una necessitat bàsica, una habilitat cada vegada més necessària tant en les relacions socials com en el món laboral, per la qual cosa el sistema educatiu ha de proporcionar a l'alumnat els instruments i recursos necessaris perquè el seu domini de l'anglès li permeti comunicar-se amb prou fluïdesa al final de la seva escolarització.

L'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües té implicacions de moltes menes: cognitives, comunicatives, culturals i, també, identitàries, de sentiment de pertinença a una o més comunitats lingüístiques. En el cas del nostre país, l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües és objecte d'un debat important fora del context estrictament escolar que mostra interessos diferents, contraposats, fàcilment posats en evidència en els debats polítics i que es poden arribar a crispar en els moments de canvi. És evident que el coneixement de les llengües per part de l'alumnat de Catalunya provoca comentaris equívocs en funció de la lectura política que se'n vulgui fer. El que cal, però, és una reflexió serena a partir de les dades que ens proporcionen estudis d'avaluació recents i de contrastada solvència.

L'article que obre el número 6 dels *Quaderns d'avaluació* recull dades de resultats sobre el coneixement de llengua catalana, castellana i anglesa en diferents estudis en què ha intervingut el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu des del 1999. En les diferents etapes educatives avaluades (primària i secundària), els resultats demostren que l'aprenentatge en català no desvirtua el coneixement d'altres matèries del currículum ni del castellà, ja que els resultats globals obtinguts per l'alumnat de Catalunya són equivalents als obtinguts per l'alumnat d'Espanya. Pel que fa a la llengua anglesa, que hem de tenir en compte que és la tercera que aprèn l'alumnat de Catalunya durant l'escolarització, els resultats obtinguts posen de manifest mancances notables, que s'hauran de corregir.

Els tres articles que segueixen conviden a la reflexió sobre diversos aspectes relacionats amb l'aprenentatge en contextos plurilingües i corroboren les dades de resultats de Catalunya. En el primer, Fred Genesee revisa els programes d'immersió en francès al Quebec tot aportant dades d'avaluació interessants. Resumint molt, Genesee conclou que l'alumnat que participa en programes d'immersió obté els mateixos resultats acadèmics i d'anglès que l'alumnat escolaritzat en una escola on l'ensenyament es fa només en anglès i, a més a més, obté un nivell de coneixement de francès més alt. El mateix passa amb l'alumnat amb risc de fracàs escolar, la qual cosa dóna un valor afegit a la participació en aquests programes. L'article de Kathryn Lindholm-Leary analitza els resultats de l'alumnat matriculat en programes de llengua dual (anglès i espanyol) als Estats Units d'Amèrica i arriba a conclusions idèntiques: l'alumnat d'aquests programes obté resultats acadèmics comparables o superiors als de l'alumnat escolaritzat en una sola llengua, desenvolupa actituds positives envers l'escola i les matèries curriculars i no deixa

abans d'hora els seus estudis encara que pertanyi al grup amb percentatge més alt de risc d'abandonament escolar. El tercer article, de Vila i Galindo, analitza els comportaments lingüístics dels escolars d'educació primària de Catalunya tant en l'àmbit acadèmic com en el de les relacions personals i demostra amb dades que el castellà és la llengua predominant als patis de les escoles. El Departament d'Educació i Universitats ha de tenir alguna cosa a dir aquí: ha d'establir mesures efectives per començar a modificar aquesta dinàmica que es dona als centres de primària i ha de saber què passa als centres de secundària. L'avaluació exhaustiva de l'educació secundària obligatòria que s'ha fet aquest 2006, i que inclou un estudi específic d'usos lingüístics de l'alumnat, esperem que ens aportarà les dades necessàries per reflexionar en aquest sentit.

Joaquim Prats Cuevas

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

Nota

1 Joaquim Arnau, «Llengües i educació a Catalunya: valoració de l'experiència realitzada i perspectives de futur», dins Joan Perera (ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, p. 115-137.

EL CONEIXEMENT DE LENGÜES A CATALUNYA

ÍNDEX

1. El coneixement de la llengua catalana	7
1.1. Educació primària	7
1.2. Educació secundària obligatòria	13
2. El coneixement de la llengua castellana	19
2.1. Educació primària	19
2.2. Educació secundària obligatòria	28
3. El coneixement de la llengua anglesa	34
3.1. Educació primària	34
3.2. Educació secundària obligatòria	39
3.3. Batxillerat	47
4. Conclusions	51

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSd'A) disposa de dades sobre el coneixement de la llengua catalana, la llengua castellana i la llengua anglesa en diverses etapes del sistema educatiu a partir de diferents avaluacions realitzades fonamentalment des de l'any 1999.

La majoria de les avaluacions analitzades permeten comparar els resultats obtinguts a Catalunya i a l'Estat espanyol.

La majoria de les avaluacions que es tenen en compte aquí han estat dutes a terme en coordinació amb organismes d'avaluació estatals com l'INECSE (Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo: actualment Instituto de Evaluación) o amb organismes internacionals com l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), que promou el projecte PISA (Programme for International Student Assessment). Per tant, proporcionen dades que permeten comparar els resultats obtinguts per l'alumnat català en el coneixement de llengües (català, castellà i anglès) amb els obtinguts per alumnes a escala estatal (inclosos els de Catalunya) o per alumnes d'altres sistemes educatius.

D'altra banda, els resultats de llengua anglesa obtinguts per l'alumnat de Catalunya al final del batxillerat es comparen amb un nivell de certificació oficial com és el cicle elemental de les escoles oficials d'idiomes de Catalunya (EOI). Les proves de competèn-

cies bàsiques aplicades a Catalunya des del 2001 ofereixen dades comparatives entre cursos i cicles. Elaborades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, són una eina per a l'avaluació interna dels centres educatius. La taula núm. 1 permet veure els estudis d'avaluació analitzats:

Taula 1 ■ Avaluacions analitzades

	Avaluacions	Comparacions de resultats amb:
Educació primària	<ul style="list-style-type: none"> • Educació primària 2003 (INECSE). Sisè curs (12 anys) • Avaluació de la llengua anglesa en l'educació primària 1999 (INECSE). Sisè curs (12 anys) • Competències bàsiques 2001 i 2003 (CSd'A). Quart curs (10 anys) 	<p>Espanya</p> <p>Espanya</p>
ESO	<ul style="list-style-type: none"> • Educació secundària 2000 (INECSE). Quart curs (16 anys) • Avaluació de la llengua anglesa en l'ESO 2001 (INECSE). Segon (14 anys) i quart curs (16 anys) • PISA 2003. Alumnat de 15 anys • Competències bàsiques 2002 i 2004 (CSd'A). Segon curs (14 anys) 	<p>Espanya</p> <p>Espanya</p> <p>41 països</p>

Batxillerat

- La situació de la llengua anglesa en el batxillerat a Catalunya 2000-2004 (CSd'A). Segon de batxillerat (18 anys)

Certificació cicle elemental d'EOI

La taula núm. 2 permet veure quina llengua s'avalua en cada un dels nivells educatius.

Taula 2 ■ Llengües avaluades

	catalana	castellana	anglesa
Educació primària	●	●	●
ESO	●	●	●
Batxillerat			●

Pel que fa a l'anàlisi de dades, els resultats es presenten en puntuacions mitjanes de percentatges d'encerts, que indiquen el tant per cent d'encerts que ha obtingut l'alumnat en una prova o en una part concreta de la prova, que segons la taula d'especificacions correspon a una habilitat avaluada o a un ítem concret. Aquests resultats permeten conèixer la tendència general d'assoliment d'uns objectius/continguts i són analitzats estadísticament d'acord amb la teoria clàssica dels tests (TCT).

Els resultats també es donen d'acord amb una escala de rendiment que situa l'alumnat en nivells de competència segons la puntuació obtinguda en funció de les característiques dels ítems contestats correctament a partir de la teoria de resposta a l'ítem

(TRI). En aquest cas, l'anàlisi estadística dels resultats és més complexa, ja que es correlacionen més estretament amb nivells de coneixements i habilitats implícits en les tasques proposades.

D'altra banda, l'avaluació de les competències bàsiques ens proporciona dades sobre l'assoliment de les habilitats en llengua catalana, castellana i anglesa de l'alumnat de 4t curs de l'educació primària (10 anys) i de 2n curs de l'educació secundària obligatòria (14 anys). Els resultats es presenten en percentatges d'alumnat que supera la competència avaluada en cada cas. Una competència determinada s'avalua amb activitats concretes i es calcula el tant per cent d'alumnat que la supera en funció d'un criteri establert prèviament, que fixa que la competència se supera si s'obté al voltant del 65% de la puntuació en les activitats proposades.

1. EL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA CATALANA

1.1. Educació primària

L'avaluació de l'educació primària del 2003 ens proporciona dades sobre el coneixement de la llengua catalana de l'alumnat de 6è curs en les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita i expressió escrita. La mostra avaluada ha estat de 2.105 alumnes, provinents de 100 centres de Catalunya. Aquests 100 centres inclouen els 63 que formen part de la mostra estatal en l'avaluació impulsada per l'INECSE i els 37 amb què s'ha ampliat l'esmentada mostra perquè sigui representativa del territori català.

La comprensió oral avalua quatre nivells de comprensió: la interpretació literal de la informació escoltada, la capacitat de reorganitzar aquesta informació i de fer-ne una interpretació inferencial i una interpretació crítica. Els resultats mostren que l'alumnat entén el sentit general del text escoltat, que el sap organitzar correctament, però que manifesta dificultats a l'hora de relacionar la informació amb els coneixements assolits anteriorment (nivell de comprensió inferencial).

La comprensió escrita valora la destresa en la lectura literal, l'aptitud de reorganitzar la informació i la capacitat de fer-ne una lectura inferencial i una interpretació crítica a partir de preguntes construïdes sobre textos literaris, informatius i verboicònics. Els resultats mostren que l'alumnat entén millor els textos informatius i pitjor els verboicònics. En aquest darrer cas, manifesta prou destresa en la interpretació

d'un còmic, però té més dificultats en la lectura del programa de mà d'un concert. L'alumnat sap extreure les idees explícites d'un text i comprendre l'ordre dels fets d'un relat escrit.

L'expressió escrita s'avalua en funció de la identificació i producció de diferents unitats de la llengua: síl·labes, paraules, frases i textos. Els resultats mostren que a l'alumnat li resulta més fàcil treballar amb paraules aïllades i frases que no pas amb textos. Es resolen bé els camps semàntics i les famílies de paraules, però hi ha dificultats a l'hora d'usar els connectors per unir oracions. Els exercicis realitzats en la redacció guiada són excessivament breus, amb un ús pobre dels signes de puntuació.

L'alumnat mostra dificultats a l'hora d'usar connectors en l'expressió escrita en llengua catalana al final de l'educació primària.

La taula núm. 3 mostra els resultats globals i parcials obtinguts en la prova de llengua catalana per l'alumnat de 6è curs d'educació primària segons la TCT. Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts és similar en totes les parts de la prova, tot i que l'expressió escrita es troba lleugerament per sota de les altres habilitats avaluades.

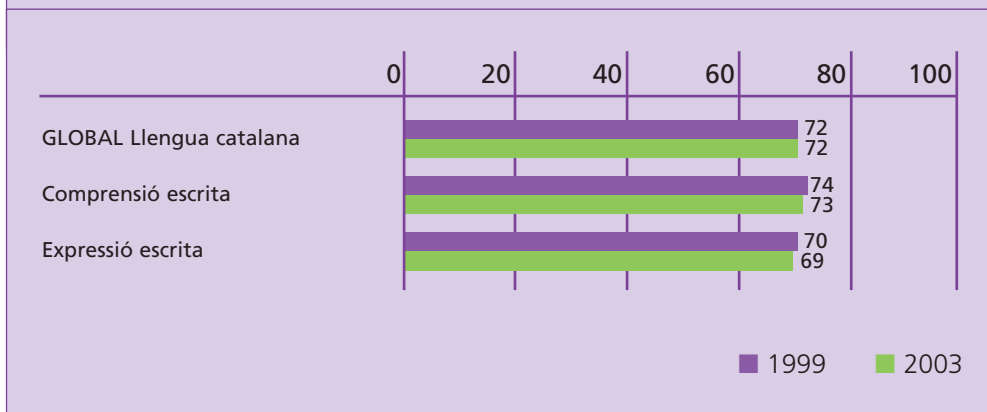
Taula 3 ■ Resultats en percentatges d'encerts en llengua catalana. Avaluació primària 2003

<u>Comprensió oral</u>	71%
<u>Nivell de comprensió</u>	
Literal	67%
Reorganització	76%
Inferencial	59%
Crítica o apreciació	75%
<u>Comprensió escrita</u>	73%
<u>Tipus de text</u>	
Literari	75%
Informatiu	81%
Verboicònic	66%

Nivell de comprensió	
Literal	82%
Reorganització	74%
Inferencial	71%
Crítica o apreciació	63%
Expressió escrita	69%
Síl·labes	40%
Paraules	76%
Frases	70%
Textos	64%
Puntuació global	72%

Si es comparen els resultats globals obtinguts en l'avaluació de l'educació primària del 2003 i els obtinguts en l'avaluació anterior, duta a terme l'any 1999, es constata que són pràcticament idèntics, ja que la diferència que es dona en el percentatge d'encerts no és significativa. Ho mostra el gràfic núm. 1:

Gràfic 1 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts de llengua catalana en les avaluacions de 1999 i 2003



L'avaluació de l'educació primària, coordinada per l'INECSE, s'ha realitzat en tres cicles, en intervals de quatre anys. El primer cicle va ser el 1995, el segon el 1999 i el tercer el 2003. El quart es durà a terme el 2007. Els resultats globals obtinguts en les tres avaluacions fetes fins ara els mostra la taula núm. 4. S'ha de tenir present que les dades globals surten de la mitjana d'encert en els ítems comuns als tres anys en què s'han aplicat les proves, que corresponen a la comprensió i expressió escrites, ja que la comprensió oral només s'ha avaluat el 2003. També s'ha de valorar la diferència mostral, molt menor en l'avaluació de 1995. Els resultats presentats, doncs, s'han de veure com una tendència i s'han de valorar en funció de la possible influència d'aquestes variables. Només hi ha diferències significatives entre el resultat de l'any 1995 i el del 2003.

Taula 4 ■ Resultat global de llengua catalana en les avaluacions de 1995, 1999 i 2003

	1995 (n = 833)	1999 (n = 3.333)	2003 (n = 2.105)
Percentatge d'encerts	70%	73%	75%

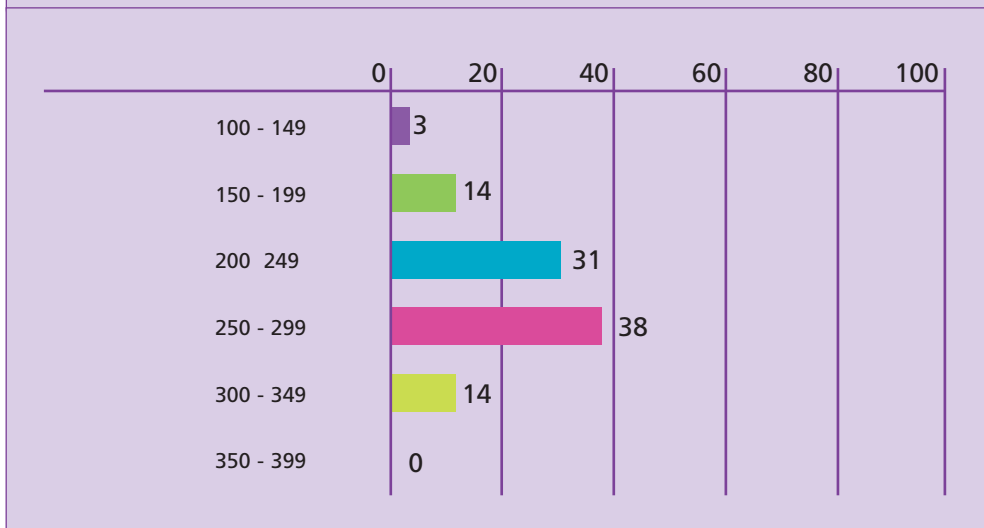
El 70% de l'alumnat de 6è de primària se situa en els nivells de competència intermedis en llengua catalana.

Tot i que el resultat obtingut en les proves depèn de la dificultat dels ítems que s'han de respondre, el percentatge d'encerts en llengua catalana de l'alumnat de Catalunya en acabar l'educació primària el 1999 i el 2003 es mou sempre al voltant del 70%.

Una altra manera d'obtenir resultats és a partir de la teoria de resposta a l'ítem (TRI), que, com ja s'ha dit, sintetitza els resultats en una escala de rendiment que situa l'alumnat en nivells de competència. En l'avaluació de 2003, l'INECSE estableix sis nivells, que esdevenen els sis rangs següents: nivell 1: puntuacions entre 100 i 149; nivell 2: 150-199; nivell 3: 200-249; nivell 4: 250-299; nivell 5: 300-349; nivell 6: 350-399. A cada nivell corresponen una sèrie de coneixements i habilitats especificats, de manera que l'alumnat situat en un nivell concret, a més de mostrar que ha assolit els coneixements i destreses associats amb aquest nivell, mostra també haver assolit els resultats associats amb els nivells inferiors.

El gràfic núm. 2 mostra els resultats en llengua catalana segons la TRI. Les xifres corresponen al percentatge d'alumnat situat en cada rang.

Gràfic 2 ■ Resultats en percentatges d'alumnes situats per nivells en llengua catalana. Avaluació primària 2003



Com es pot observar, la majoria de l'alumnat, un 70%, es troba en els nivells intermedis (rangs 200-249 i 250-299).

La finalitat de les proves de competències bàsiques és enriquir l'avaluació interna dels centres educatius.

L'avaluació de les competències bàsiques dels cursos 2001 i 2003 proporciona dades sobre les habilitats en llengua catalana de l'alumnat de 4t curs de l'educació primària (10 anys). Des del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu s'avalua una mostra de 2.721 alumnes el 2001 i de 2.715 el 2003, que corresponen a 150 centres en cada cicle. Tot i que és la totalitat de centres d'educació primària qui passa les proves, els resultats obtinguts pels centres que formen part de la mostra serveixen de referència comparativa per a la resta d'escoles. Els resultats globals s'exposen en la taula núm. 5, en què es pot observar que el percentatge d'encerts en les habilitats avaluades ha augmentat de manera general el 2003.

Taula 5 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua catalana

Habilitats avaluades	2001	2003
Comprensió i expressió escrites	70%	76%
Comprensió textual inferencial/interpretativa	73%	75%
Organització del text	56%	71%
Correcció lingüística	61%	71%
Presentació i grafia		
Manuscrit	78%	90%
Amb ordinador	—	70%
Comprensió i expressió orals	88%	92%
Component discursiu	90%	89%
Component lingüístic		
Competència lingüística	91%	93%
Lèxic	83%	95%

La finalitat de les proves de competències bàsiques és enriquir l'avaluació interna que fan els centres educatius. Les dades que s'obtenen en les proves, comparades amb les de la mostra i amb els resultats obtinguts en els dos anys, ajuden els centres a comprendre més bé la seva realitat per tal de plantejar les estratègies de millora tant a nivell general com per a cada nen o nena en particular.

Per a més informació, vegeu *L'avaluació a l'educació primària. 1999* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2001); *Educació primària 2003. Avançament de resultats (Quaderns d'avaluació, 3, setembre 2005)*; *L'avaluació a l'educació primària. 2003* (Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, gener de 2006); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Curs 2000-2001* (Departament d'Ensenyament, 2001); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Curs 2002-2003* (Departament d'Ensenyament, 2003).

1.2. Educació secundària obligatòria

El coneixement de llengua catalana de l'alumnat de secundària obligatòria de Catalunya l'obtenim a partir de dues avaluacions: l'avaluació secundària obligatòria 2000 i el PISA 2003. Els resultats de competències bàsiques ofereixen dades comparatives.

L'avaluació secundària obligatòria 2000 ens proporciona dades sobre el coneixement de la llengua catalana de l'alumnat de 4t curs d'ESO en les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita i expressió escrita i en el coneixement de la literatura. La mostra avaluada ha estat de 1.333 alumnes, provinents de 57 centres de Catalunya, que formen part de la mostra estatal de l'avaluació (328 centres i 7.786 alumnes), impulsada per l'INECSE.

La comprensió oral avalua tres nivells de comprensió: la interpretació literal de la informació escoltada, la capacitat de reorganitzar aquesta informació i la capacitat de fer-ne una interpretació inferencial. Els resultats mostren que l'alumnat entén el sentit general del text escoltat i que és capaç de fer-ne una interpretació inferencial. Manifesta, però, dificultats a l'hora de reorganitzar la informació que ha sentit.

La comprensió escrita valora la destresa en la lectura literal, l'aptitud de reorganitzar la informació i la capacitat de fer-ne una lectura inferencial i una lectura crítica a partir de preguntes construïdes sobre textos literaris, informatius i periodístics. Els resultats mostren que l'alumnat entén millor els textos informatius. La comprensió literal i inferencial és la més alta en els tres tipus de textos avaluats.

L'expressió escrita s'avalua en cinc blocs que corresponen a cinc components discursius: el nivell lèxic, el semàntic, el morfològic, el sintàctic i l'ortogràfic. El resultat més alt és l'obtingut en el nivell semàntic (paraules derivades i coneixement de prefixos), seguit de l'ortogràfic (avaluat amb un dictat) i el morfològic (formes verbals). El nivell lèxic (antonímia, sinonímia, polisèmia, expressions llatines, frases fetes i etimologia) és el que presenta un percentatge d'encerts més baix, seguit del nivell sintàctic (anàlisi d'una frase). Els exercicis de redacció manifesten poca riquesa lèxica i errades ortogràfiques i morfològiques.

L'alumnat té poca riquesa lèxica i comet errades ortogràfiques i morfològiques en l'expressió escrita en llengua catalana al final de l'ESO.

Els coneixements de literatura s'avaluen amb preguntes que fan referència a tipologia de textos, teoria literària i història de la literatura. Aquest és el bloc que presenta un percentatge d'encerts més baix, que supera de poc el 50%. La identificació de la tipologia textual és l'apartat que ha obtingut un percentatge més alt d'encerts.

La taula núm. 6 mostra els resultats globals i parcials obtinguts en la prova de llengua catalana per l'alumnat de 4t curs d'ESO segons la TCT. Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts és similar en totes les parts de la prova, excepte en els coneixements de literatura.

Taula 6 ■ Resultats en percentatges d'encerts en llengua catalana. Avaluació secundària obligatòria 2000

Habilitats avaluades	Percentatge d'encerts
Comprensió oral	75%
Nivell de comprensió	
Literal	78%
Reorganització	57%
Inferencial	74%
Comprensió escrita	68%
Tipus de text	
Literari	62%
Informatiu	78%
Periodístic	65%
Nivell de comprensió	
Literal	81%
Reorganització	75%
Inferencial	72%
Crítica	67%
Expressió escrita	71%
Nivell lèxic	57%
Nivell semàntic	80%
Nivell morfològic	67%
Nivell sintàctic	64%
Nivell ortogràfic	69%

Literatura	55%
Tipologia textual	63%
Teoria literària	49%
Història de la literatura	53%
Puntuació global	70%

L'avaluació PISA 2003 proporciona dades de comprensió lectora en llengua catalana i permet comparar els resultats obtinguts per l'alumnat de secundària de Catalunya amb els de la resta de països que participen en l'estudi internacional. Com és sabut, el PISA és una avaluació estandarditzada desenvolupada internacionalment i de manera conjunta pels països participants i aplicada a l'alumnat de 15 anys escolaritzat en els centres educatius de cada país. El PISA avalua sempre les matemàtiques, les ciències de la naturalesa i la comprensió lectora, tot i que cada edició dedica especial atenció a una d'aquestes àrees, que és la prioritària.

En l'estudi PISA 2003, en què participen 41 països, s'avaluen les matemàtiques com a àrea prioritària. Catalunya hi participa amb una mostra de 50 centres i 1.516 alumnes de 15 anys. Les proves del PISA es passen a l'alumnat en la llengua de l'ensenyament de cada país o regió europea, de manera que la comprensió lectora que s'avalua a Catalunya és en llengua catalana.

En el projecte PISA, la comprensió lectora consisteix en la comprensió de textos escrits i en la reflexió personal per tal d'assolir propòsits personals, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat. L'avaluació d'aquesta competència suposa mesurar l'habilitat de l'alumnat en els processos d'extreure informació d'una lectura, de fer-ne una comprensió general, d'elaborar-ne una interpretació, de reflexionar sobre el seu contingut i forma i d'avaluar-la.

La taula núm. 7 mostra les puntuacions mitjanes obtingudes en comprensió lectora per l'alumnat dels 41 països que participen en les proves d'avaluació. Com es pot observar, la puntuació obtinguda per l'alumnat de Catalunya es troba per sota de la puntuació mitjana del conjunt de països de l'OCDE, que PISA fixa en 500 punts.

Taula 7 ■ Rendiment global en comprensió lectora en la llengua d'ensenyament. PISA 2003

P. mitjana S.E.			P. mitjana S.E.		
Finlàndia	543	4,5	Alemanya	491	3,3
Corea	534	1,9	Àustria	491	4,6
Canadà	528	3,2	Letònia	491	2,4
Austràlia	525	3,1	Rep. Txeca	489	1,0
Liechtenstein	525	4,1	CATALUNYA	483	4,5
Nova Zelanda	522	4,0	Hongria	482	2,8
Irlanda	515	1,8	ESPANYA	481	2,6
Suècia	514	2,3	Luxemburg	479	3,7
Holanda	513	2,9	Portugal	478	2,9
Hong Kong-Xina	510	3,4	Itàlia	476	4,2
Regne Unit	507	2,1	Grècia	472	3,4
Bèlgica	507	2,3	Rep. d'Eslovàquia	469	3,1
Noruega	500	3,5	Federació Russa	442	3,9
Suïssa	499	1,4	Turquia	441	3,8
Japó	498	2,7	Uruguai	434	6,7
Macau-Xina	498	2,5	Tailàndia	420	3,3
Polònia	497	2,6	Sèrbia-Montenegro	412	3,0
França	496	2,4	Brasil	403	3,6
Estats Units	495	3,3	Mèxic	400	3,9
Dinamarca	492	3,3	Indonèsia	382	2,5
Islàndia	492	2,4	Tunísia	375	4,8

El PISA situa l'alumnat en cinc nivells de competència lectora en funció dels resultats obtinguts, que esdevenen els rangs següents: nivell -1: <335 punts; nivell 1: puntuacions entre 335-407; nivell 2: 408-480; nivell 3: 481-552; nivell 4: 553-626; nivell 5: >626 (TRI). A cada nivell corresponen una sèrie de coneixements i habilitats especificats, de manera que els estudiants situats en un nivell concret, a més de mostrar que han assolit els coneixements i destreses associats amb aquest nivell, mostren també haver assolit els resultats associats amb els nivells inferiors.

El 59% de l'alumnat de Catalunya se situa en els nivells intermedis, el 3 i el 2. El percentatge de l'alumnat que se situa en cada nivell de l'escala de comprensió lectora el mostra la taula núm. 8.

Taula 8 ■ Nivells de comprensió lectora en la llengua d'ensenyament. PISA 2003

	Mitjana dels països de l'OCDE	Catalunya	Espanya
Nivell 5	8%	4%	5%
Nivell 4	21%	18%	18%
Nivell 3	29%	32%	30%
Nivell 2	23%	27%	26%
Nivell 1	12%	13%	14%
Per sota del nivell 1	7%	6%	7%

En resum, els resultats de l'avaluació de l'educació secundària obligatòria, que s'han obtingut segons la teoria clàssica dels tests (TCT), confirmen els resultats de l'avaluació de l'educació primària, obtinguts amb la mateixa tècnica per a l'anàlisi de dades. Així, el percentatge d'encerts en llengua catalana de l'alumnat de Catalunya en acabar l'escolarització secundària obligatòria se situa també en un 70%, com en l'educació primària.

El percentatge global d'encerts en llengua catalana de l'alumnat de Catalunya és d'un 70%, tant al final de l'educació primària com de l'educació secundària obligatòria.

El percentatge d'alumnat situat en els nivells intermedis en l'avaluació de la comprensió lectora de l'estudi PISA 2003 és d'un 59%. La puntuació mitjana assolida per l'alumnat de Catalunya en comprensió lectora al final de la seva escolarització obligatòria se situa per sota de la puntuació mitjana aconseguida per l'alumnat de la mateixa edat dels països de l'OCDE.

L'avaluació de les competències bàsiques, duta a terme en els cursos 2002 i 2004, ens proporciona dades sobre l'assoliment de les habilitats en llengua catalana de l'a-

alumnat de 2n curs de l'educació secundària obligatòria (14 anys). La mostra avaluada ha estat de 3.329 alumnes el 2002 i de 3.232 el 2004, que corresponen a 125 centres en cada cicle. El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha analitzat els resultats de la mostra. Els resultats globals es veuen en la taula núm. 9.

Taula 9 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua catalana (ESO)

Habilitats avaluades	2002	2004
Global	62%	68%
Comprensió i interpretació del text oral	63%	—
Comprensió i interpretació del text escrit	71%	65%
Expressió oral		
Discurs	66%	62%
Correcció	65%	88%
Lectura comprensiva	—	89%
Producció escrita		
Discurs	63%	43%
Correcció	50%	63%

Com es pot observar, el percentatge global d'encerts és lleugerament superior en el segon any, cosa que també s'ha donat en l'educació primària. Comparativament, els resultats globals en llengua catalana de competències bàsiques són inferiors en l'educació secundària obligatòria que en l'educació primària.

Per a més informació, vegeu *L'ensenyament secundari obligatori a Catalunya. Tendències* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, març 2002: http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/edu_sec_00.htm); *Estudi PISA 2003. Avançament de resultats* (Quaderns d'avaluació, 1, desembre 2004); *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003* (Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005); *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Datos básicos* (Madrid, INECSE, 2001); *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000* (Madrid, INECSE, 2003); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2001-2002* (Departament d'Ensenyament, 2003); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2003-2004* (Departament d'Educació, 2004).

2. EL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA CASTELLANA

2.1. Educació primària

La prova de llengua castellana avalua les mateixes habilitats que la de llengua catalana. Els resultats obtinguts per l'alumnat de Catalunya (en una mostra de 2.105 alumnes) en la prova de llengua castellana de l'avaluació de l'educació primària del 2003 es veuen en la taula núm. 10.

Taula 10 ■ Resultats en percentatge d'encerts en llengua castellana. Avaluació primària 2003

Habilitats avaluades	Percentatge d'encerts
Comprensió oral	57%
Comprensió escrita	63%
Tipus de text	
Literari	56%
Informatiu	68%
Verboicònic	67%
Nivell de comprensió	
Literal	67%
Reorganització	64%
Inferencial	63%
Crítica	57%
Apreciació lectora	65%
Expressió escrita	71%
Síl·labes	55%
Paraules	78%

<u>Frases</u>	<u>65%</u>
<u>Textos</u>	<u>73%</u>
<u>Global</u>	<u>65%</u>

La comprensió oral és l'habilitat que ha obtingut una puntuació més baixa. L'alumnat ha demostrat que és capaç d'interpretar el significat global del text escoltat i també de captar-ne les idees principals.

Pel que fa a la comprensió escrita, els textos que l'alumnat interpreta més bé són els informatius i els verboicònics, i els que presenten més dificultats són els literaris, especialment els descriptius i els dialogats. L'alumnat sap identificar la informació explícita, capta la intenció comunicativa del text i el tema de què tracta.

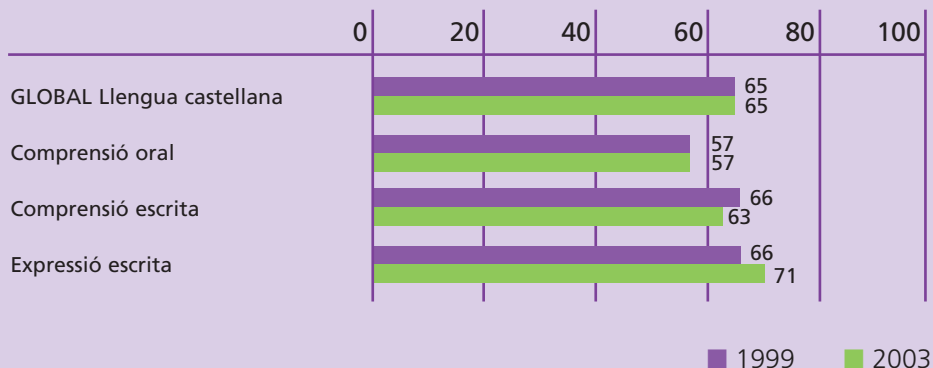
L'expressió escrita és l'habilitat que ha obtingut la puntuació més alta. S'observen dificultats a l'hora d'identificar síl·labes i diftongs, però s'obtenen bons resultats quan es treballa amb paraules aïllades (identificar antònims, distingir camps semàntics, relacionar paraules amb la seva definició, etc.). En la redacció lliure, l'alumnat mostra la capacitat que té per utilitzar el registre adequat, tot i que manifesta problemes de cohesió a causa d'un ús incorrecte dels connectors i dels signes de puntuació.

L'alumnat mostra problemes de cohesió i en l'ús de connectors i dels signes de puntuació en l'expressió escrita en llengua castellana al final de l'educació primària.

Els resultats globals en llengua castellana obtinguts per l'alumnat de Catalunya en les avaluacions del 1999 i del 2003 els mostra el gràfic núm. 3. Com es pot observar, la diferència que es dona en el percentatge d'encerts és molt poca en totes les habilitats avaluades, excepte en l'expressió escrita. Els resultats globals també són pràcticament idèntics.

Els resultats globals obtinguts per l'alumnat de Catalunya en les tres avaluacions d'educació primària fetes fins ara els mostra la taula núm. 11. S'ha de tenir present que les dades globals surten de la mitjana d'encerts en els ítems comuns als tres anys en què s'han aplicat les proves, que corresponen a la comprensió i expressió escrites. També s'ha de valorar la diferència mostral, molt menor en l'avaluació de 1995. Hi ha diferències significatives entre el resultat de l'any 1995 i el de les altres dues avaluacions.

Gràfic 3 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts en llengua castellana en les avaluacions de 1999 i 2003



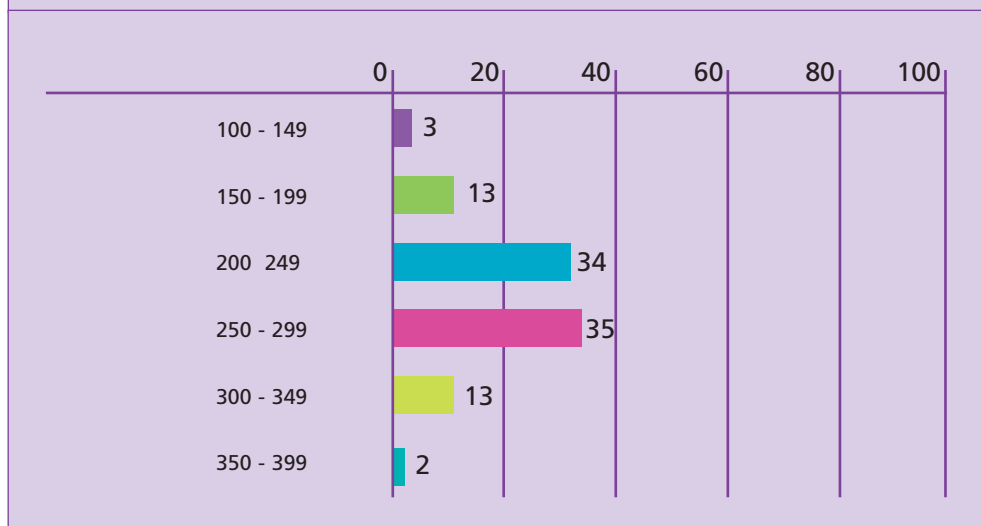
Taula 11 ■ Resultat global en percentatge d'encerts en llengua castellana en les avaluacions de 1995, 1999 i 2003

	1995 (n = 864)	1999 (n = 3.285)	2003 (n = 2.105)
Percentatge d'encerts	52%	61%	65%

Tot i que el resultat obtingut en les proves depèn de la dificultat dels ítems que s'han de respondre, el percentatge d'encerts en llengua castellana de l'alumnat de Catalunya en acabar l'educació primària el 1999 i el 2003 es mou sempre al voltant del 60%. Si es comparen aquests resultats amb els obtinguts en llengua catalana (apartat 1.1), s'observa una diferència percentual de menys punts a favor del català.

Els resultats obtinguts en llengua castellana per l'alumnat de Catalunya analitzats segons la teoria de resposta a l'ítem els mostra el gràfic núm. 4. Les xifres corresponen al percentatge d'alumnat situat en cada rang de puntuacions.

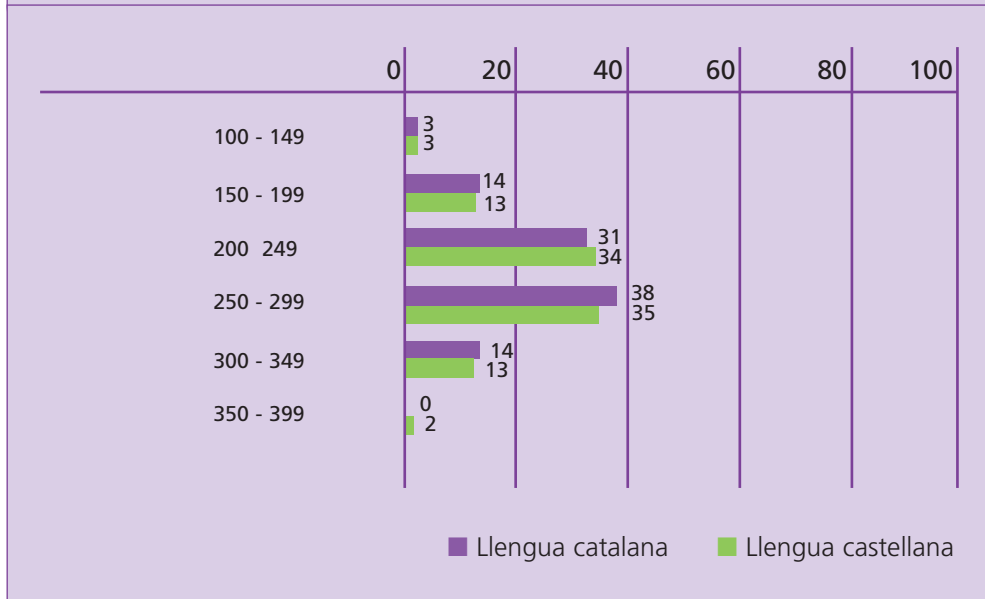
Gràfic 4 ■ Resultats en percentatge d'alumnat situat per nivells en llengua castellana de l'alumnat de Catalunya. Avaluació primària 2003



Com es pot observar, la majoria de l'alumnat es troba situat en els nivells intermedis (rangs 200-249 i 250-299), tal com s'esdevé en els resultats obtinguts en llengua catalana (gràfic núm. 2). Si es comparen els percentatges corresponents a cada llengua en aquests nivells, s'observa que el percentatge referent a la llengua catalana és un 69% i el corresponent a la llengua castellana també. En el nivell més alt (rang 350-399) hi ha situat un percentatge lleugerament més gran d'alumnat en llengua castellana que no pas en llengua catalana (gràfic núm. 5).

El 69% de l'alumnat de Catalunya i el 68% de l'alumnat de tot Espanya de 6è de primària se situa en els nivells de competència intermedis en llengua castellana.

Gràfic 5 ■ Resultats en percentatge d'alumnat situat per nivells en llengua catalana i castellana de l'alumnat de Catalunya. Avaluació primària 2003



Per tant, es pot afirmar que els resultats obtinguts per l'alumnat de Catalunya al final de l'educació primària, tenint en compte els nivells de competència, són molt similars en llengua catalana i en llengua castellana. El coneixement de les dues llengües oficials és, doncs, pràcticament idèntic.

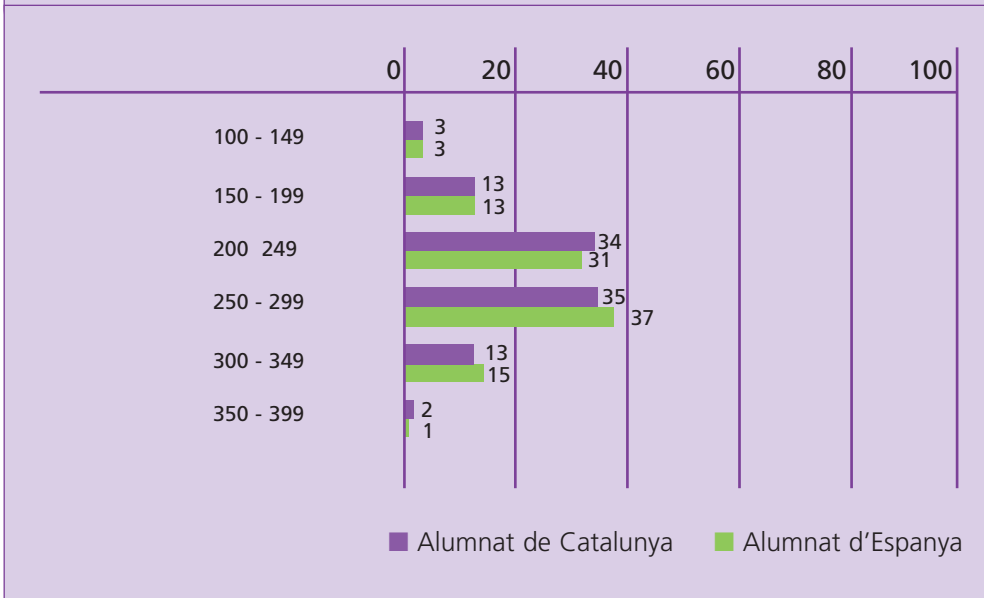
La comparació de resultats en llengua castellana obtinguts per l'alumnat de Catalunya i pel d'Espanya també demostren que el coneixement de la llengua castellana no depèn del territori, ja que els percentatges són molt semblants. La taula núm. 12 mostra el percentatge d'encerts en les proves en una mostra de 2.105 alumnes a Catalunya i de 9.814 a Espanya.

Taula 12 ■ Resultats en percentatge d'encerts en llengua castellana a Catalunya i a Espanya.
Avaluació primària 2003

Habilitats avaluades	Percentatge d'encerts	
	Catalunya	Espanya
Comprensió oral	57%	59%
Comprensió escrita	63%	63%
Tipus de text		
Literari	56%	56%
Informatiu	68%	68%
Verboicònic	67%	65%
Nivell de comprensió		
Literal	67%	66%
Reorganització	64%	63%
Inferencial	63%	62%
Crítica	57%	58%
Apreciació lectora	65%	66%
Expressió escrita	71%	71%
Síl·labes	55%	59%
Paraules	78%	76%
Frases	65%	66%
Textos	73%	72%
Global	65%	65%

El gràfic núm. 6 mostra els resultats en percentatge d'alumnat situat a cada nivell de competència en llengua castellana obtinguts per l'alumnat de Catalunya i pel d'Espanya. Com es pot observar, la majoria de l'alumnat es troba situat en els nivells intermedis (rangs 200-249 i 250-299), amb un percentatge que és pràcticament idèntic: un 69% de l'alumnat de Catalunya i un 68% de l'alumnat d'Espanya se situen en els nivells intermedis. En el nivell d'excel·lència (rang 350-399), en canvi, hi ha situat més alumnat de Catalunya, tot i que el percentatge és força baix.

Gràfic 6 ■ Resultats en percentatge d'alumnat situat per nivells en llengua castellana de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya. Avaluació primària 2003



L'alumnat de Catalunya de 6è de primària té un nivell similar de llengua catalana i de llengua castellana.

Com hem vist abans (gràfic núm. 5), els resultats TRI mostren que l'alumnat de Catalunya que acaba l'educació primària té un nivell similar de llengua castellana i de llengua catalana. El seu nivell de llengua castellana és similar, també, al que té l'alumnat de la mateixa edat d'Espanya (gràfic núm. 6).

L'avaluació de les competències bàsiques, duta a terme en els cursos 2001 i 2003, ens proporciona dades sobre les habilitats en llengua castellana de l'alumnat de 4t curs de l'educació primària (10 anys). La mostra avaluada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha estat de 2.721 alumnes el 2001 i de 2.715 el 2003, que corresponen a 150 centres en cada cicle. Els resultats globals es poden veure en la taula núm. 13.

Taula 13 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua castellana

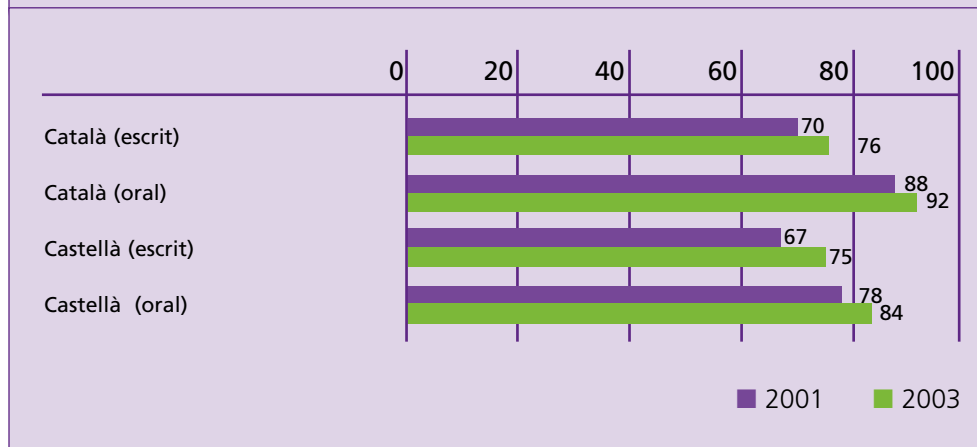
Habilitats avaluades	2001	2003
Comprensió i expressió escrites	67%	75%
Comprensió textual inferencial/interpretativa	41%	76%
Organització del text	64%	65%
Correcció lingüística	55%	68%
Comprensió i expressió orals	78%	84%
Component de lectura		
Entonació	84%	87%
Fonètica / Mecànica	96%	79%
Velocitat lectora	59%	85%

Tal com ha passat amb els resultats de llengua catalana, el percentatge d'alumnat que assoleix una competència ha augmentat de manera general en les habilitats avaluades en el segon període, que és el de l'any 2003.

El gràfic núm. 7 permet veure el percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques tant en llengua catalana com castellana i en els dos anys que s'han passat les proves.

Els resultats de competències bàsiques de l'educació primària mostren que el domini de la llengua catalana de l'alumnat de 10 anys (4t curs d'educació primària) és lleugerament superior al domini de la llengua castellana.

Gràfic 7 ■ Resultats en percentatges d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua castellana i catalana



Per a més informació, vegeu *L'avaluació a l'educació primària. 1999* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2001); *Educació primària 2003. Avançament de resultats (Quaderns d'avaluació, 3, setembre 2005)*; *L'avaluació a l'educació primària. 2003* (Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, gener de 2006); *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 2003* (Madrid, INECSE, 2005); *Evaluación de la Educación Primaria 2003* (Madrid, INECSE, 2005); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Curs 2000-2001* (Departament d'Ensenyament, 2001); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Curs 2002-2003* (Departament d'Ensenyament, 2003).

2.2. Educació secundària obligatòria

L'avaluació de l'educació secundària obligatòria 2000, impulsada per l'INECSE, ens permet obtenir dades del coneixement de llengua castellana de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya i comparar-les amb els resultats obtinguts a escala estatal. Catalunya participa en l'estudi amb una mostra de 57 centres i 1.333 alumnes, que s'inclouen en els 328 centres i 7.786 alumnes que formen la mostra estatal. Els resultats de l'avaluació es poden veure en la taula núm. 14.

L'alumnat mostra problemes de coherència discursiva i correcció gramatical en l'expressió escrita en llengua castellana al final de l'ESO.

Taula 14 ■ Resultats en percentatge d'encerts en llengua castellana a Catalunya i a Espanya. Avaluació secundària obligatòria 2000

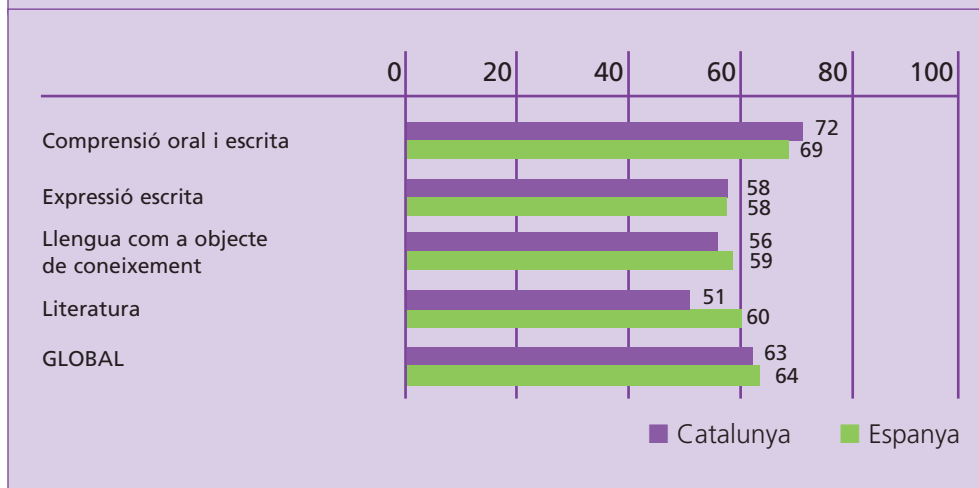
Habilitats avaluades	Percentatge d'encerts	
	Catalunya	Espanya
Comprensió oral i escrita	72%	69%
Nivell de comprensió oral i escrita		
Literal	81%	70%
Reorganització	77%	65%
Inferencial	70%	69%
Apreciació lectora	71%	68%
Tipus de text comprensió escrita		
Utilitaris	81%	79%
Literaris	77%	70%
Informatius	55%	56%
Verboicònics	69%	65%
Llengua com a objecte de coneixement	56%	59%
Tipus d'oracions	49%	45%
Relacions morfosintàctiques	43%	60%

Classes de paraules	62%	61%
Vocabulari	62%	60%
Tipologia textual	79%	79%
Literatura	51%	60%
Períodes, autors i obres	35%	71%
Recursos literaris	56%	55%
Mètrica	62%	52%
Gèneres literaris i estructures textuais	51%	66%
Expressió escrita	58%	58%
Adequació	64%	66%
Coherència	34%	40%
Cohesió	71%	76%
Correcció	53%	53%
Global	63%	64%

El resultat global de la prova i els resultats globals obtinguts per l'alumnat de Catalunya i el d'Espanya en les habilitats de comprensió oral i escrita i expressió escrita són similars. Però en el bloc de coneixement de la literatura castellana hi ha molta diferència, amb uns resultats superiors a escala estatal, tal com es veu en el gràfic núm. 8.

El percentatge global d'encerts en llengua castellana de l'alumnat de 4t d'ESO és d'un 63% a Catalunya i d'un 64% a tot l'Estat.

Gràfic 8 ■ Resultats en percentatge d'encerts en llengua castellana a Catalunya i a Espanya. Avaluació secundària obligatòria 2000



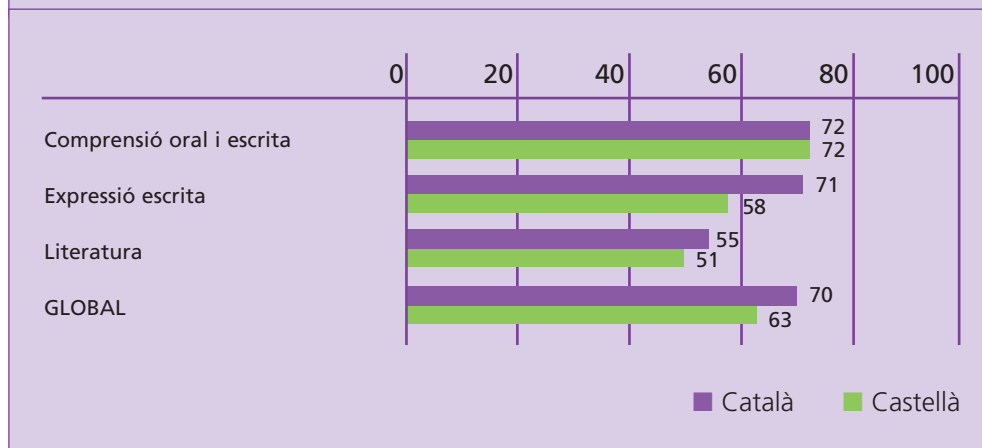
Si es comparen els resultats obtinguts per l'alumnat de Catalunya en llengua castellana i en llengua catalana (gràfic núm. 9), s'observa un resultat global i un resultat en expressió escrita superiors en català que en castellà. Pel que fa al coneixement de la literatura, si bé l'alumnat de Catalunya obté un percentatge d'encerts superior en literatura catalana que en castellana, en ambdós casos el resultat és inferior a l'obtingut per l'alumnat de la mostra estatal. Per tal de poder comparar els resultats de comprensió

en les dues llengües, la mitjana de comprensió oral i escrita en llengua catalana s'ha obtingut a partir de la mitjana global de les dues habilitats.

Al final de la seva escolarització obligatòria, l'alumnat de Catalunya té un coneixement de la llengua castellana igual al que té l'alumnat de tot l'Estat.

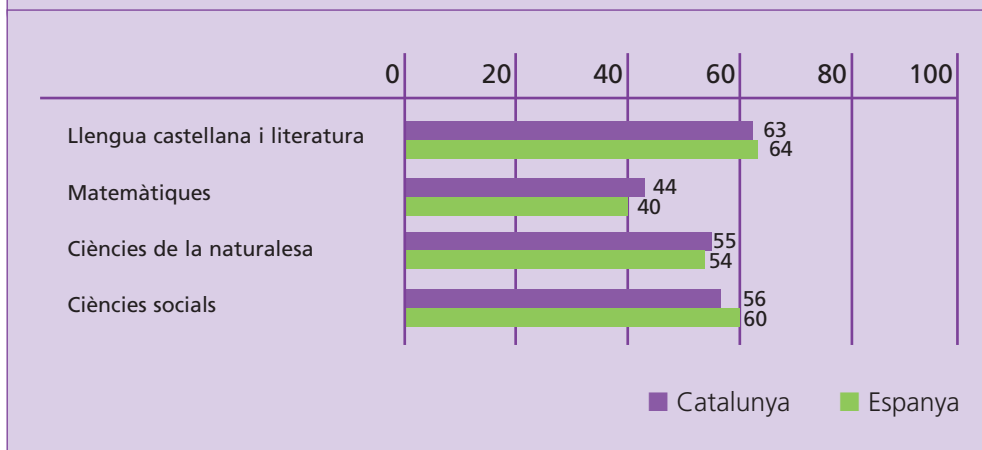
En resum, els resultats globals de l'avaluació de la llengua castellana al final de l'educació secundària obligatòria en la mostra de Catalunya (63%) evidencien un nivell de competències i de coneixements similar al de l'últim curs de l'educació primària (65%), similitud que es dona també amb els resultats de la mostra estatal (65% i 64% respectivament).

Gràfic 9 ■ Resultats en percentatge d'encerts en llengua castellana i catalana. Avaluació secundària obligatòria 2000



Es pot afirmar, doncs, que al final de la seva escolarització obligatòria, l'alumnat de Catalunya té un coneixement de la llengua castellana igual al que té l'alumnat de l'Estat. El mateix es pot afirmar de la resta d'àrees avaluades (gràfic núm. 10).

Gràfic 10 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya. Avaluació secundària obligatòria 2000



L'avaluació de les competències bàsiques, duta a terme en els cursos 2002 i 2004, ens proporciona dades sobre les habilitats en llengua castellana de l'alumnat de 2n curs de l'educació secundària obligatòria (14 anys). La mostra avaluada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha estat de 3.329 alumnes el 2002 i de 3.232 el 2004, que corresponen a 125 centres en cada cicle. Els resultats globals els mostra la taula núm. 15.

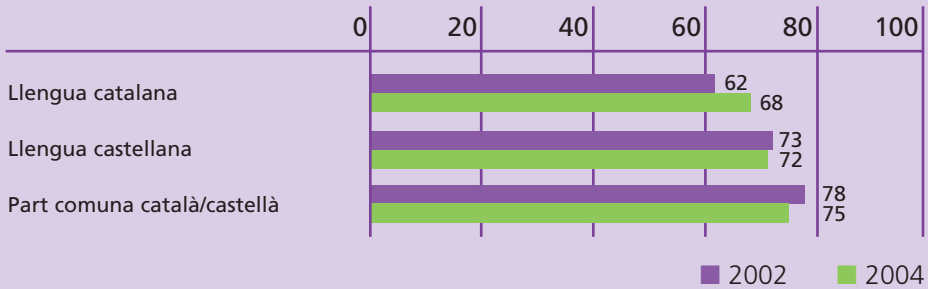
Taula 15 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua castellana (ESO)

Habilitats avaluades	2002	2004
Global	73%	72%
<u>Comprensió i interpretació del text oral</u>	79%	—
<u>Comprensió i interpretació del text escrit</u>	65%	64%
<u>Expressió oral</u>		
Discurs	—	65%
Correcció	—	87%
<u>Lectura comprensiva</u>	93%	—
<u>Producció escrita</u>		
Discurs	66%	72%
Correcció	68%	74%

Com es pot observar, el percentatge global d'assoliment de les habilitats en llengua castellana és molt similar en els dos cicles. Comparats amb els resultats globals de competències bàsiques obtinguts en l'educació primària, els de l'educació secundària obligatòria són també similars.

Comparats els resultats obtinguts en competències bàsiques en llengua catalana i castellana per l'alumnat de 2n d'ESO es pot observar que són superiors en llengua castellana, cosa que és el contrari del que s'esdevé en l'educació primària. Ho mostra el gràfic núm. 11, que permet veure també els resultats obtinguts en la part d'avaluació d'estructures comunes a les dues llengües (taula núm. 16).

Gràfic 11 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua catalana i castellana (ESO)



Taula 16 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en estructures comunes en llengua catalana i castellana

Habilitats avaluades	2002	2004
Global	78%	75%
Producció escrita		
Manuscrit	—	87%
Amb ordinador	72%	70%
Recursos lingüístics i literaris	80%	69%
Elements morfosintàctics	82%	—

Per a més informació, vegeu *L'ensenyament secundari obligatori a Catalunya. Tendències* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, març 2002: http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/edu_sec_00.htm); *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. Datos básicos* (Madrid, INECSE, 2001); *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000* (Madrid, INECSE, 2003); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2001-2002* (Departament d'Ensenyament, 2003); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2003-2004* (Departament d'Educació, 2004).

3. EL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA ANGLESA

3.1. Educació primària

L'avaluació de la llengua anglesa en l'educació primària del 1999 i del 2003 ens proporcionen dades sobre el coneixement de la llengua anglesa de l'alumnat de 6è curs en les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita i expressió escrita. L'expressió oral s'ha avaluat només el 1999, en una submostra de 20 centres i 170 alumnes.

La comprensió oral mesura la capacitat de l'alumnat de comprendre informació global i específica de diversos missatges orals senzills.

La comprensió escrita mesura la capacitat d'extreure informació global i específica de diferents tipus de textos curts i senzills.

L'expressió escrita mesura la capacitat de completar breus textos escrits d'estructura senzilla amb un suport visual i lingüístic.

L'expressió oral mesura la capacitat de l'alumnat per produir missatges senzills referits a dades i gustos personals, així com per fer breus descripcions de fets, persones i objectes. Es valora també la pronunciació i la fluïdesa.

La taula núm. 17 mostra els resultats globals i parcials obtinguts en la prova de llengua anglesa per l'alumnat de 6è curs d'educació primària de Catalunya en les avaluacions del 1999 i del 2003. Tal com es pot observar, el percentatge d'encerts és molt desigual en les diferents parts de la prova i mostra una tendència a la millora el 2003.

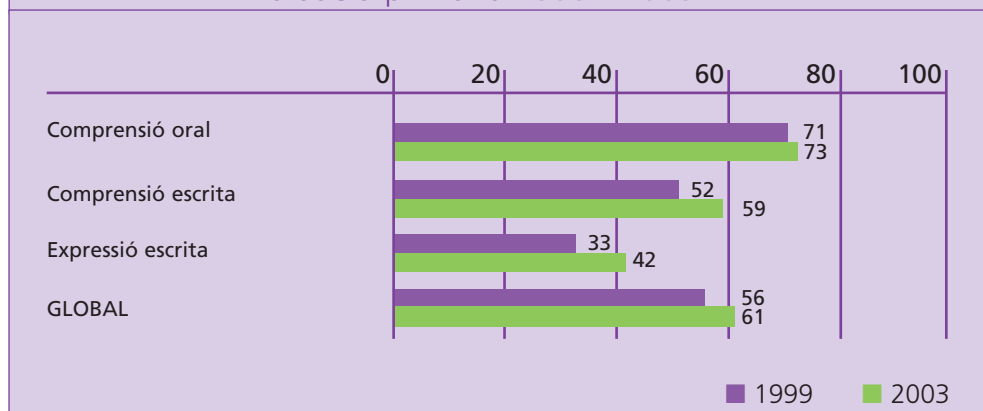
El gràfic núm. 12 mostra els resultats globals de la prova en les quatre habilitats avaluades en les dues avaluacions.

L'expressió escrita és l'habilitat que té un resultat inferior en llengua anglesa en l'educació primària.

Taula 17 ■ Resultats en percentatges d'encerts en llengua anglesa. Avaluació primària 1999 i 2003

Habilitats avaluades	Percentatge d'encerts	
	1999	2003
<u>Comprensió oral</u>	71%	73%
Textos dialogats (suport vídeo)	69%	71%
Textos narratius (suport àudio)	75%	74%
<u>Comprensió escrita</u>	52%	59%
<u>Tipus de text</u>		
Textos epistolars	47%	49%
Textos informatius	71%	83%
<u>Nivell de comprensió</u>		
Literal	64%	74%
Inferencial	42%	44%
<u>Expressió escrita</u>	33%	42%
Una postal o carta	36%	46%
Narracions	33%	37%
<u>Global</u>	56%	61%
<u>Expressió oral (submostra)</u>	65%	
Informació personal	81%	
Descripció d'un dibuix	63%	
Pronunciació	21%	
Fluïdesa	20%	

Gràfic 12 ■ Resultats en percentatges d'alumnes situats per nivells en llengua catalana. Avaluació primària 1999 i 2003



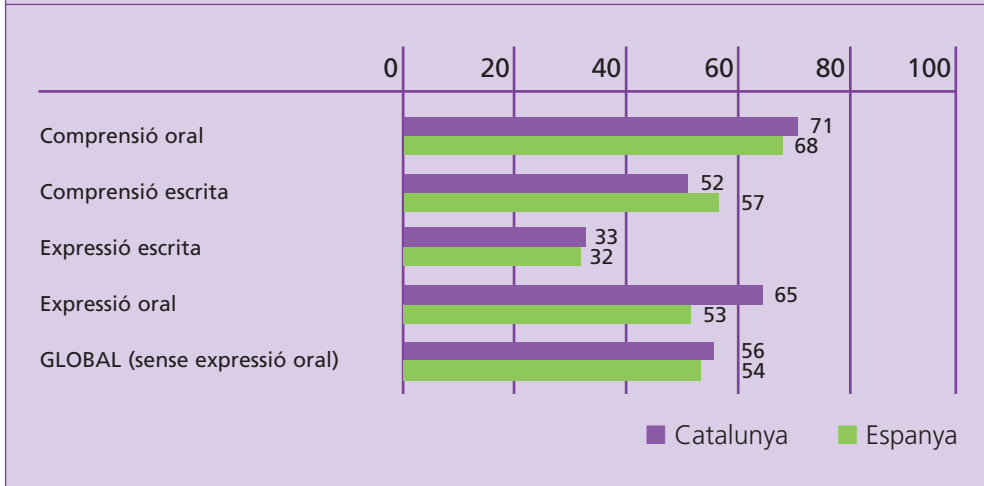
Si es comparen els resultats en llengua anglesa obtinguts per l'alumnat de la mostra de Catalunya i per l'alumnat de la mostra estatal en l'avaluació del 1999, es pot observar que el percentatge d'encerts es troba en un nivell similar. En cada una de les habilitats avaluades, el percentatge d'encerts és sempre superior en l'alumnat de Catalunya, excepte en la comprensió escrita. Cal destacar el baix percentatge d'encerts assolit en l'habilitat d'expressió escrita tant per l'alumnat de Catalunya com pel d'Espanya.

L'expressió oral de la mostra estatal s'ha avaluat en una submostra de 67 centres i 672 alumnes. El percentatge global d'encerts obtingut en el conjunt de la prova per l'alumnat d'Espanya, sense tenir en compte l'expressió oral, és d'un 54%, lleugerament per sota del resultat global de l'alumnat de Catalunya.

En resum, els percentatges d'encerts obtinguts en llengua anglesa per l'alumnat de Catalunya i pel d'Espanya al final de l'educació primària evidencien un desenvolupament molt desigual de les diferents habilitats avaluades. Destaca en negatiu el percentatge d'encerts en expressió escrita, que és molt semblant a Catalunya i a Espanya.

Els resultats en llengua anglesa de l'alumnat de Catalunya han millorat lleugerament entre els anys 1999 i 2003.

Gràfic 13 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya en llengua anglesa. Avaluació primària 1999



Les competències bàsiques avaluen les habilitats en llengua anglesa de l'alumnat de 4t curs de primària (10 anys) en l'avaluació de l'any 2003. La mostra avaluada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha estat de 2.715 alumnes, que corresponen a 150 centres. Els resultats de les dues habilitats avaluades es poden veure en la taula núm. 18.

El 1999, el percentatge global d'encerts en llengua anglesa de l'alumnat de 6è de primària és similar a Catalunya (56%) i a la resta de l'Estat (54%).

Taula 18 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua anglesa

Habilitats avaluades	2003
L9	86%
Comprendre la informació explicitada en un text oral per poder extreure allò que interessa en funció dels objectius de la situació comunicativa (comprensió oral literal)	
L14	82%
Expressar-se oralment aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa al lèxic i les estructures morfosintàctiques (component lingüístic)	

En conjunt, hi ha un percentatge elevat d'alumnat que supera les competències avaluades, definides en un nivell molt bàsic. L'alumnat és capaç d'extreure la informació necessària d'un text oral per interpretar una situació comunicativa. En l'expressió oral, aplica amb correcció els coneixements que té de lèxic, tot i que presenta alguna dificultat en les estructures morfosintàctiques.

Per a més informació, vegeu *La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari de Catalunya* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003); *L'avaluació a l'educació primària 2003* (Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, gener de 2006); *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación primaria 1999. Avance de resultados* (Madrid, INCE, 2000); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Curs 2000-2001* (Departament d'Ensenyament, 2001); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Curs 2002-2003* (Departament d'Ensenyament, 2003).

3.2. Educació secundària obligatòria

L'avaluació de la llengua anglesa en l'educació secundària obligatòria del 2001 proporciona dades sobre el coneixement de la llengua anglesa de l'alumnat de 2n i de 4t curs d'ESO en les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita, expressió escrita, expressió oral, reflexió sobre la llengua i aspectes socioculturals. La mostra avaluada és de 128 centres, 2.988 alumnes de 2n d'ESO i 2.786 alumnes de 4t d'ESO. Aquests 128 centres inclouen els 28 que formen part de la mostra estatal en l'avaluació impulsada per l'INECSE i els 100 amb què s'amplia l'esmentada mostra perquè sigui representativa del territori català. La prova d'expressió oral s'aplica a una submostra de 20 centres i 198 alumnes de 2n i 197 de 4t d'ESO.

La comprensió oral mesura la capacitat de l'alumnat de comprendre informació específica de diversos missatges orals relatius a situacions habituals de comunicació i de comprendre informació global de missatges orals referits a situacions o esdeveniments coneguts, emesos directament per parlants o mitjans de comunicació.

La comprensió escrita mesura la capacitat d'extreure informació global i específica de diferents tipus de textos adequats a les capacitats i interessos de l'alumnat i relacionats amb situacions de comunicació habituals.

L'expressió escrita mesura la capacitat de produir missatges escrits (producció guiada) utilitzant recursos lingüístics.

L'expressió oral mesura la capacitat de l'alumnat de produir missatges en situacions de comunicació conegudes, tot utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics.

La reflexió sobre la llengua mesura la capacitat de l'alumnat de pensar sobre el funcionament del sistema lingüístic de les estructures més bàsiques de la llengua anglesa.

Els aspectes socioculturals valoren la capacitat de l'alumnat d'iniciar-se en una actitud receptiva i crítica respecte a la cultura anglosaxona i d'utilitzar aquesta informació per reflexionar sobre la cultura pròpia.

La taula núm. 19 mostra els resultats globals i parcials obtinguts en la prova de llengua anglesa per l'alumnat de 2n i de 4t curs d'ESO de Catalunya. El resultat

El percentatge d'encerts en llengua anglesa en l'ESO és molt desigual en les diferents habilitats avaluades.

global no inclou els resultats obtinguts en la prova d'expressió oral (submostra). Com en l'educació primària, el percentatge d'encerts és molt desigual en les diferents parts de la prova.

Taula 19 ■ Resultats en percentatge d'encerts en llengua anglesa. Avaluació secundària obligatòria 2001

Habilitats avaluades	Percentatge d'encerts	
	2n d'ESO	4t d'ESO
<u>Comprensió oral</u>	55%	64%
<u>Segons el tipus d'activitat</u>		
Comprensió de missatges orals amb suport visual	43%	54%
Comprensió de missatges orals informatius narratius amb suport d'àudio	66%	68%
Comprensió de missatges orals informatius dialogats amb suport d'àudio	65%	75%
<u>Segons les habilitats de comprensió</u>		
Identificació d'informació específica	50%	75%
Associació	69%	40%
Reorganització	86%	53%
<u>Comprensió escrita</u>	52%	49%
<u>Segons el tipus de text i activitat</u>		
Comprensió escrita de textos informatius narratius	54%	49%
Comprensió escrita de textos informatius en forma de diàleg	51%	—

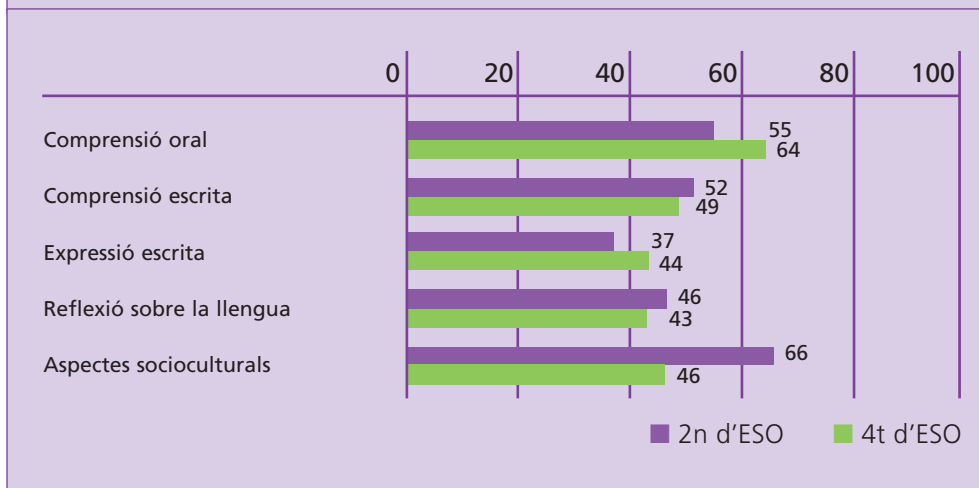
Segons les habilitats de comprensió		
Identificació d'informació específica	71%	67%
Inferència	33%	49%
Reorganització	50%	47%
Expressió escrita	37%	44%
Producció guiada mitjançant transferència d'informació	37%	31%
Producció guiada mitjançant claus visuals	40%	—
Producció guiada oberta amb un model	—	49%
Adequació	37%	85%
Correcció	37%	41%
Reflexió sobre la llengua	46%	43%
Aspectes morfològics	48%	50%
Aspectes semàntics	38%	19%
Aspectes sintàctics	46%	36%
Aspectes socioculturals	66%	46%
Coneixement	58%	46%
Inferència	81%	49%
Global	50%	51%
Expressió oral (submostra)	53%	54%

Encara que el percentatge global d'encerts és similar entre 2n i 4t d'ESO i es mou al voltant del 50%, els percentatges globals de cada una de les habilitats avaluades en els dos cicles oscil·len més o menys en funció de l'habilitat en qüestió. A 4t d'ESO, si bé ha augmentat el percentatge d'encerts en comprensió oral, que se situa per sobre del 60%, els altres percentatges no arriben en cap cas al 50%.

L'expressió oral s'ha avaluat en una submostra. Més del 50% de l'alumnat de 2n i de 4t d'ESO ha estat capaç de seguir una conversa interactuant amb el seu interlocutor, ha entès l'interlocutor i s'ha fet entendre. La seva pronunciació ha estat comprensible i el vocabulari utilitzat ha estat variat i adequat. Pel que fa a la competència gramatical, la meitat de l'alumnat de 2n i de 4t d'ESO ha utilitzat una gamma variada d'estructures orals, tot i que amb errors.

El gràfic núm. 14 mostra els resultats globals comparatius de la prova de l'alumnat de 2n i de 4t d'ESO en les cinc habilitats avaluades.

Gràfic 14 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts en llengua anglesa.
Avaluació secundària obligatòria 2001



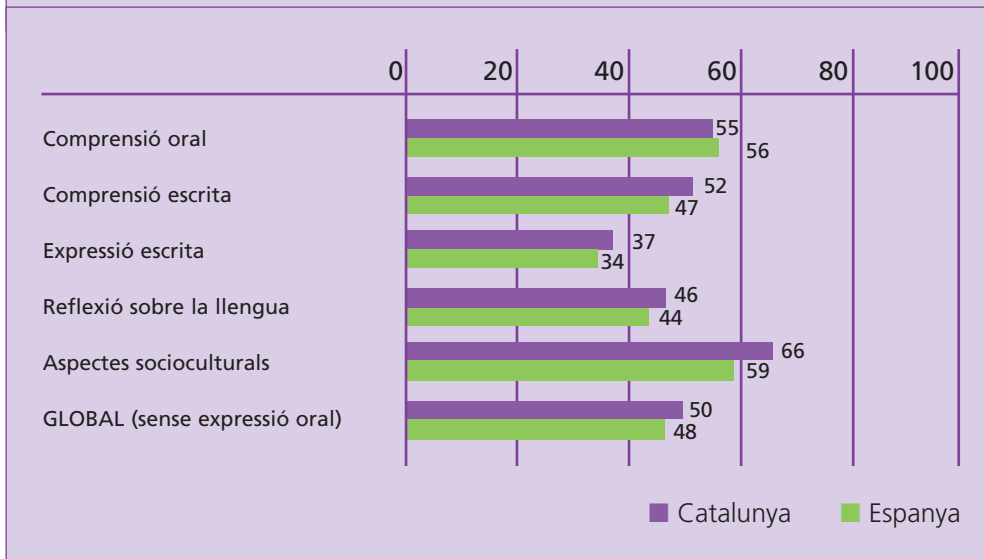
Com es pot observar, el percentatge d'encerts a 4t d'ESO augmenta en l'habilitat de comprensió oral i expressió escrita, tot i que en aquest segon cas tampoc no arriba al 50%. En les altres habilitats avaluades, el percentatge d'encerts disminueix respecte a 2n d'ESO.

Si es comparen els resultats en llengua anglesa obtinguts per l'alumnat de Catalunya i l'alumnat d'Espanya en l'educació secundària obligatòria, es pot observar que el percentatge d'encerts es troba en un nivell similar tant en el 2n curs com en el 4t. El gràfic núm. 15 mostra que la comprensió oral és l'única habilitat en què el percentatge d'encerts és lleugerament superior en l'alumnat de 2n d'ESO d'Espanya.

El percentatge global d'encerts en llengua anglesa de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya és molt similar (al voltant del 50%), tant a 2n com a 4t d'ESO.

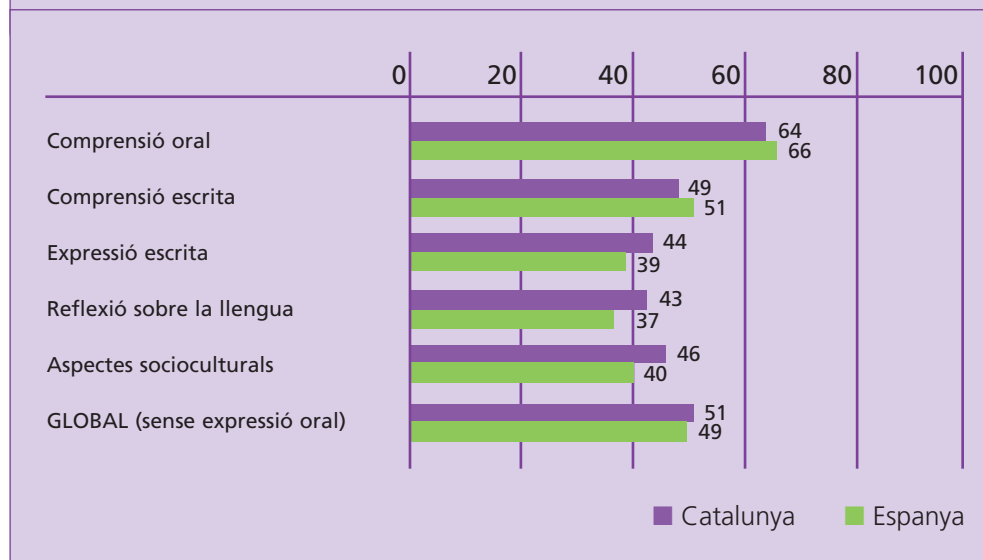
L'expressió oral s'ha avaluat a Espanya en una submostra de 343 alumnes, que ha obtingut un percentatge d'encerts del 50%. S'ha avaluat la interacció, la pronunciació, la competència gramatical i el vocabulari i la cohesió.

Gràfic 15 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya en llengua anglesa a 2n d'ESO. Avaluació secundària obligatòria 2001



El gràfic núm. 16 mostra que la comprensió oral i la comprensió escrita són les dues habilitats en què el percentatge d'encerts és lleugerament superior en l'alumnat de 4t d'ESO d'Espanya.

Gràfic 16 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya en llengua anglesa a 4t d'ESO. Avaluació secundària obligatòria 2001



L'expressió oral s'ha avaluat a escala estatal en una submostra de 344 alumnes, que ha obtingut un percentatge d'encerts del 49%. S'ha avaluat la interacció, la pronunciació, la competència gramatical i el vocabulari i la cohesió.

Així, doncs, els resultats en percentatge d'encerts en llengua anglesa obtinguts per l'alumnat de Catalunya i d'Espanya d'educació secundària obligatòria són molt similars, tant a 2n com a 4t curs. El percentatge d'encerts global es mou al voltant del 50% i hi ha habilitats avaluades que presenten moltes deficiències, com l'expressió escrita.

Si es comparen els resultats en percentatge d'encerts en llengua anglesa obtinguts per l'alumnat de Catalunya al final de la seva educació primària i en els dos cicles de l'educació secundària obligatòria, es constata que en general el percentatge d'encerts és més alt al final de l'educació primària que al final de l'educació secundària obligatòria (4t curs d'ESO). Cal destacar la disminució percentual de la comprensió oral (9 punts) i que l'expressió escrita és l'habilitat amb un percentatge d'encerts més baix en totes les etapes educatives avaluades.

Les mateixes consideracions són vàlides aplicades als resultats obtinguts per l'alumnat d'Espanya, que també obté un percentatge d'encerts més alt al final de l'educació primària que al final de l'educació secundària obligatòria. La diferència percentual de la comprensió oral (4 punts) entre els dos nivells educatius no és tan alta com la que es dona amb l'alumnat de Catalunya, i l'expressió escrita també és l'habilitat amb un percentatge d'encerts més baix en totes les etapes educatives avaluades (taula núm. 20).

El percentatge global d'encerts en llengua anglesa és més alt al final de l'educació primària que en l'ESO, tant a Catalunya com a escala estatal.

Taula 20 ■ Resultats globals de llengua anglesa en percentatge d'encerts (TCT) de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya en l'educació primària (1999 i 2003) i l'ESO (2001)

	Educació primària		2n ESO	4t ESO	2n ESO	4t ESO	
	Catalunya 1999	Espanya 1999	Catalunya	Espanya	Catalunya	Espanya	
Comprensió oral	71%	73%	68%	55%	56%	64%	66%
Comprensió escrita	52%	59%	57%	52%	47%	49%	51%
Expressió escrita	33%	42%	32%	37%	34%	44%	39%
Expressió oral	65%	—	53%	53%	50%	54%	49%
Global (sense expressió oral)	56%	61%	54%	50%	48%	51%	49%

Tinguem en compte que el currículum de l'educació primària insisteix molt en la comunicació oral.

En resum, els resultats obtinguts en llengua anglesa per l'alumnat de Catalunya i d'Espanya són similars, tant en l'educació primària com en l'educació secundària obligatòria. Tant l'alumnat de Catalunya com el d'Espanya obté un percentatge d'encerts inferior al final de l'ESO que al final de l'educació primària.

L'expressió escrita és l'habilitat amb un percentatge d'encerts més baix en totes les etapes educatives avaluades.

L'avaluació de les competències bàsiques, duta a terme en els cursos 2002 i 2004, ens proporciona dades sobre les habilitats en llengua anglesa de l'alumnat de 2n curs de l'educació secundària obligatòria (14 anys). La mostra avaluada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha estat de 3.329 alumnes el 2002 i de 3.232 el 2004, que corresponen a 125 centres en cada cicle. Els resultats globals els mostra la taula núm. 21.

Taula 21 ■ Resultats en percentatge d'alumnat que assoleix les competències bàsiques en llengua anglesa

Habilitats avaluades	% d'alumnat que assoleix la competència	
	2002	2004
Mitjana d'assoliment global	55%	54%
L10	62%	64%
Comprendre i interpretar la informació d'un text oral en relació amb la situació comunicativa, la informació que conté i els coneixements propis.		
L11	48%	66%
Comprendre i interpretar la informació d'un text escrit en relació amb la funció i tipologia del text, la informació que conté i els coneixements propis.		
L14	—	33%
Produir un text escrit adequat a la necessitat comunicativa i al receptor, amb ordre, claredat i suficient detall, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa a lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques.		

Per a més informació, vegeu *La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari de Catalunya* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003); *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Avance de resultados* (Madrid, INCE, 2002); *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe final* (Madrid, INECSE, 2004); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2001-2002* (Departament d'Ensenyament, 2003); *Síntesi de resultats. Competències bàsiques. Educació secundària obligatòria. Primer cicle. Curs 2003-2004* (Departament d'Educació, 2004).

3.3. Batxillerat

Els resultats de llengua anglesa en el batxillerat procedeixen de dues avaluacions realitzades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu l'any 2000 i l'any 2004 en una mostra de 2.004 i 1.935 alumnes de 2n de batxillerat respectivament, procedents de 100 centres de Catalunya.

La prova, que és la mateixa en les dues avaluacions, es basa en una adaptació de proves validades de certificació de cicle elemental de les escoles oficials d'idiomes de Catalunya (EOI). D'aquesta manera es poden comparar els resultats obtinguts en els dos cicles avaluatius i, alhora, relacionar-los amb uns nivells establerts que corresponen a una certificació oficial.

La prova d'anglès de batxillerat és una adaptació de les proves de certificació de cicle elemental de les EOI.

La prova avalua diferents destreses comunicatives: la comprensió oral, la comprensió escrita, l'expressió oral, l'expressió escrita i la competència gramatical. L'expressió oral s'avalua en una submostra de 471 alumnes l'any 2000 i de 458 el 2004.

El gràfic núm. 17 mostra la puntuació mitjana en percentatge d'encerts obtinguda per l'alumnat de 2n de batxillerat l'any 2000 i el 2004, tant en les diferents habilitats avaluades com de tipus global.

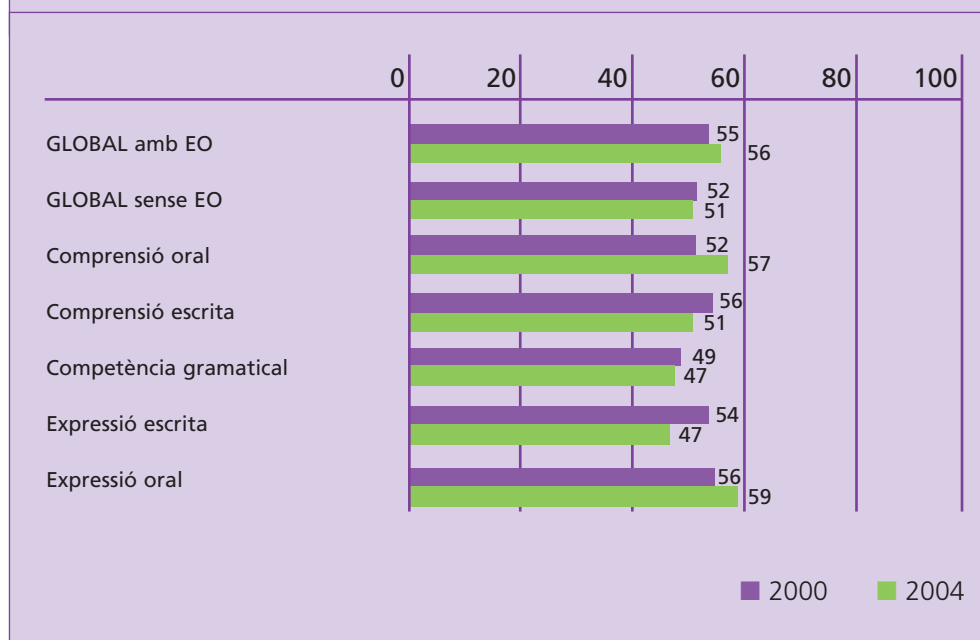
Com es pot observar, tant en l'avaluació de l'any 2000 com en la del 2004 el percentatge d'encerts es mou sempre al voltant del 50%. La nota global augmenta si s'hi inclou l'expressió oral perquè el seu pes en el conjunt de la prova (40%) és bastant superior al de la resta d'habilitats avaluades, cada una de les quals representa un 15%.

Tot i que hi ha increments i disminucions de percentatges entre els dos anys d'avaluació, només s'estableixen diferències significatives en les habilitats de comprensió oral, comprensió escrita i expressió escrita. Només els resultats de comprensió oral són més alts el 2004. Pel que fa als resultats d'expressió oral, les diferències entre els dos anys no són estadísticament significatives, ateses les dimensions reduïdes de les submostres. Tot i així, l'augment de percentatge d'encerts en l'avaluació de 2004 posa de manifest una tendència de millora.

La millora en els resultats de la comprensió i l'expressió orals del 2004 és deguda probablement al fet que el professorat dedica més temps que abans a aquest tipus d'activitats (es poden fer desdoblaments; la prova de les PAU té en compte respondre pre-

gundes relacionades amb un text oral, des del curs 2002-2003; programes com l'ORATOR, impulsat pel Departament d'Educació i Universitats, promouen activitats per a la millora de la competència lingüística a nivell oral).

Gràfic 17 ■ Puntuació mitjana en percentatge d'encerts en llengua anglesa.
Avaluació de 2n de batxillerat 2000 i 2004



Si es comparen els resultats globals obtinguts en percentatge d'encerts en les dues avaluacions de batxillerat amb els obtinguts en l'educació primària i els dos cicles d'educació secundària obligatòria per l'alumnat de Catalunya, s'observa un percentatge global d'encerts (sense comptar l'expressió oral) al voltant del 50% en totes les etapes avaluades. El resultat més alt continua essent el de l'educació primària. El percentatge d'encerts en l'expressió escrita augmenta en el batxillerat respecte als cicles educatius previs (taula núm. 22).

Taula 22 ■ Resultats globals en percentatge d'encerts (TCT) de llengua anglesa de l'alumnat de Catalunya en tots els nivells educatius avaluats

	Educació primària 2003	2n ESO 2001	4t ESO 2001	2n batxillerat 2000	2n batxillerat 2004
Comprensió oral	73%	55%	64%	52%	57%
Comprensió escrita	59%	52%	49%	56%	51%
Expressió escrita	42%	37%	44%	54%	47%
Expressió oral	—	53%	54%	56%	59%
Global (sense expressió oral)	61%	50%	51%	52%	51%

Els resultats obtinguts en cada una de les habilitats avaluades es poden relacionar amb els nivells establerts que corresponen a la certificació del nivell elemental de les EOI. Com que per assolir aquest nivell elemental cal superar, com a mínim, el 65% de la prova, la taula núm. 23 mostra el percentatge d'alumnat de 2n de batxillerat que superaria cadascuna de les habilitats avaluades segons aquest criteri.

El percentatge global d'encerts en llengua anglesa a 2n de batxillerat es mou al voltant del 50% i és inferior al resultat obtingut al final de l'educació primària.

Com es pot observar, el percentatge d'alumnat de 2n de batxillerat que superaria la nota de tall (65%) fixada en la certificació del nivell elemental de l'EOI no arriba en cap cas al 50%. I tampoc no ho fa en cap dels dos anys en què s'han aplicat les proves d'avaluació.

Taula 23 ■ Percentatge d'alumnat de 2n de batxillerat que superaria la certificació de nivell elemental de l'EOI

	2000	2004
Comprensió oral	24%	38%
Comprensió escrita	35%	30%
Competència gramatical	26%	24%
Expressió escrita	32%	27%
Expressió oral	41%	45%

Per a més informació, vegeu *La situació de la llengua anglesa a l'ensenyament no universitari de Catalunya* (Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003); *La llengua anglesa al batxillerat 2004. Avançament de resultats* (Quaderns d'avaluació, 2, abril 2005); *La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya* (Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2005).

4. Conclusions

Les dades obtingudes en aquestes avaluacions posen de manifest que cal avançar en el disseny i l'elaboració d'uns instruments que reflecteixin de la manera més aproximada possible la realitat en tota la seva complexitat i riquesa. Cal avançar, també, en les tècniques d'anàlisi estadística dels resultats, cosa que és possible a mesura que es progressa en la cultura avaluativa.

En els propers estudis d'avaluació de les diferents etapes educatives es correlacionaran els resultats obtinguts en les diferents àrees amb variables sociolingüístiques i culturals de l'alumnat, així com amb variables de context escolar i de processos educatius dels centres per poder orientar millor les decisions generals de política educativa i les mesures específiques que poden prendre els centres educatius.

Les dades aportades aquí mostren que:

■ Llengua catalana

- Els resultats de llengua catalana obtinguts segons la teoria clàssica dels tests (TCT) mostren un percentatge global d'encerts similar al final de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria de l'alumnat de Catalunya.
- Els resultats de llengua catalana analitzats segons la teoria de resposta a l'ítem (TRI) –que situa l'alumnat en nivells de competència– situen un 69% de l'alumnat de primària en els dos nivells de competència intermedis.
- Els resultats de comprensió lectora en llengua catalana de l'estudi PISA 2003 situen un 59% de l'alumnat en els dos nivells de competència intermedis.
- Els resultats obtinguts en comprensió lectora en llengua catalana al final de l'educació secundària obligatòria es troben per sota de la mitjana de l'OCDE.

■ Llengua castellana

- Els resultats de llengua castellana obtinguts segons la TCT mostren un percentatge global d'encerts similar al final de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria de l'alumnat de Catalunya.
- Els resultats globals en llengua castellana (TCT) obtinguts per l'alumnat de Catalunya són inferiors als resultats globals obtinguts en llengua catalana, tant al final de l'educació primària com de l'educació secundària. En

El percentatge global d'encerts en llengua catalana al final de l'educació primària i de l'ESO és similar.

El coneixement de llengua castellana de l'alumnat de Catalunya és igual a la mitjana d'Espanya, tant al final de l'educació primària com al final de l'ESO.

canvi, la distribució de l'alumnat en nivells de competència (TRI) evidencia que els resultats en llengua catalana i castellana són els mateixos al final de l'educació primària.

- Els resultats globals en llengua castellana (TCT) obtinguts per l'alumnat de Catalunya són iguals als obtinguts per l'alumnat d'Espanya, tant al final de l'educació primària com de l'educació secundària obligatòria. Els resultats de llengua castellana obtinguts segons la teoria de resposta a l'ítem (TRI) en l'educació primària són iguals a Catalunya i a la resta d'Espanya.
- Comparats els resultats de competències bàsiques obtinguts per l'alumnat de primària i secundària, en l'educació primària el percentatge d'encerts és superior en llengua catalana, mentre que en l'ESO és superior en llengua castellana.

■ Llengua anglesa

- Els resultats de llengua anglesa obtinguts segons la TCT mostren un percentatge d'encerts similar (excepte en l'expressió oral) de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya al final de l'educació primària, amb resultats molt desiguals segons les habilitats avaluades.
- Els resultats de llengua anglesa obtinguts segons la TCT mostren un percentatge d'encerts similar de l'alumnat de Catalunya i d'Espanya en el 2n i 4t curs de l'educació secundària obligatòria, amb resultats molt desiguals segons les habilitats avaluades.
- Tant en l'educació primària com en l'educació secundària destaca en negatiu el percentatge d'encerts en expressió escrita, que és molt semblant a Catalunya i a Espanya.
- Tant a Catalunya com a Espanya, el percentatge global d'encerts al final de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria es mou molt a prop del 50%, percentatge que és clarament inferior a l'obtingut en llengua castellana i catalana.
- L'alumnat de 2n de batxillerat (2000 i 2004) de Catalunya obté un percentatge d'encerts que també es mou al voltant del 50% en totes les habilitats de la prova. Al batxillerat no es donen les desigualtats de resultats entre les habilitats avaluades dels nivells inferiors.
- El percentatge d'alumnat de 2n de batxillerat (2000 i 2004) que obtindria la certificació del nivell elemental de l'EOI oscil·la entre el 24% i el 45% segons l'habilitat avaluada.

El coneixement de l'anglès és similar a Catalunya i a Espanya, encara que el nivell de competència és notablement inferior a l'obtingut en les altres dues llengües.

La taula núm. 24 mostra les puntuacions globals obtingudes per l'alumnat de Catalunya i d'Espanya en percentatge d'encerts en llengua catalana, castellana i anglesa. La xifra correspon al percentatge d'encerts obtingut en la puntuació global de cada una de les proves.

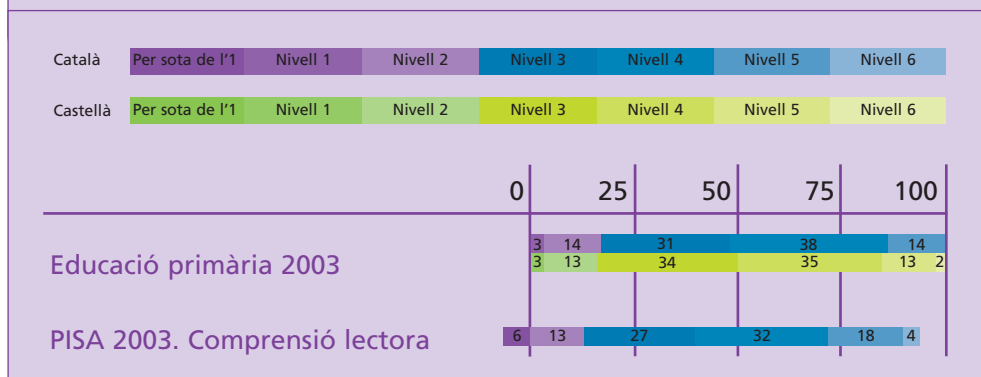
Taula 24 ■ Percentatges d'encerts en llengües a Catalunya i a Espanya

	Català	Castellà		Anglès	
		Catalunya	Espanya	Catalunya	Espanya
Educació primària 2003	72%	65%	65%	61%	—
Educació secundària obligatòria 2000 i 2001	70%	63%	64%	2n ESO = 50% 4t ESO = 51%	2n ESO = 48% 4t ESO = 49%
2n batxillerat 2004	—	—	—	51%	—

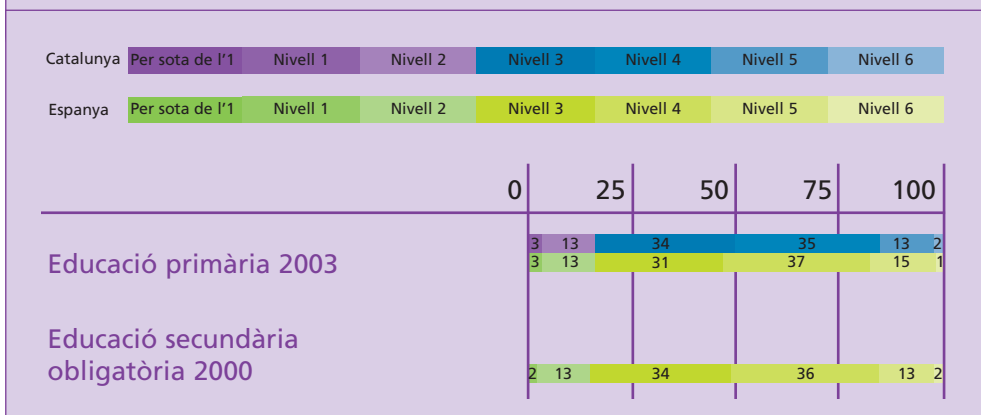
En resum, les dades de la taula núm. 24 i els gràfics núm. 18 i 19 mostren que el coneixement que té de la llengua castellana l'alumnat de Catalunya és igual al que té l'alumnat de tot l'Estat espanyol, tant al final de l'educació primària com al final de l'educació secundària obligatòria. El coneixement de l'anglès és similar a Catalunya i a Espanya, encara que el nivell és notablement inferior a l'obtingut en les dues altres llengües.

Pel que fa a la llengua catalana i castellana, una interpretació literal d'aquestes dades pot induir a creure que en les dues etapes educatives és superior el coneixement de la primera que de la segona. Cal ser prudent a l'hora de treure conclusions globals com aquesta perquè a banda que els ítems formulats en dues proves diferents no tenen sempre el mateix grau de dificultat, les proves de llengua catalana i castellana no són paral·leles sinó complementàries, cosa que pot justificar els resultats diferents obtinguts en una llengua o en l'altra. A més a més, les dades que fan referència a competències bàsiques (taula núm. 25) mostren que el coneixement del castellà és superior al del català, almenys en l'educació secundària obligatòria.

Gràfic 18 ■ Percentatges d'alumnat de Catalunya situat en els diferents nivells de competència en llengua castellana i catalana



Gràfic 19 ■ Percentatges d'alumnat d'Espanya i Catalunya situat en els diferents nivells de competència en llengua castellana



Taula 25 ■ Percentatges d'alumnat de Catalunya que assolix les competències bàsiques en les diferents llengües

	Català		Castellà		Anglès	
	2001	2003	2001	2003		2003
Educació primària						
GLOBAL escrita	70%	76%	67%	75%		—
GLOBAL oral	88%	92%	78%	84%		—
Comprensió oral	—	—	—	—		86%
Expressió oral	—	—	—	—		82%
	2002	2004	2002	2004	2002	2004
Educació secundària obligatòria	62%	68%	73%	72%	55%	54%

No s'ha d'oblidar, tampoc, que els resultats de les avaluacions vénen sempre condicionats per les dades de context socioeconòmic i cultural que per raons d'espai no s'han inclòs aquí (es poden consultar en la bibliografia indicada a cada apartat). És evident que la realitat lingüística de Catalunya és complexa, rica i dinàmica: el sistema educatiu ha de tenir en compte cada vegada més la nova immigració present a les aules, així com la necessària potenciació de l'anglès en una societat globalitzada com la nostra.

UNA REVISIÓ DELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ EN FRANCÈS AL CANADÀ

Fred Genesee. *Professor de la McGill University (Mont-real, Canadà)*

Els programes d'immersió en francès es van iniciar per primera vegada a Mont-real, Quebec, el 1965. Es van crear per oferir als estudiants canadencs angloparlants que vivien al Quebec una oportunitat per adquirir un nivell de competència en francès similar al de l'anglès, la seva llengua materna. El francès és l'única llengua oficial al Quebec i, juntament amb l'anglès, una de les dues llengües oficials del Canadà. Abans de la creació dels programes d'immersió, els estudiants angloparlants del Quebec rebien instrucció en francès com a segona llengua cada dia entre uns 30 i 60 minuts, des de l'escola bressol. Malgrat l'exposició primerenca al francès, l'alumnat es graduava en escoles de parla anglesa al Quebec amb una manca de competència funcional en francès.

Els pares i mares no estaven satisfets amb aquest nivell de competència, atès que el francès és bàsic per a l'èxit a llarg termini d'aquests estudiants al Quebec, ja que és la llengua predominant i un requisit legal per a la pràctica de certes professions. Els pares i mares, juntament amb els administradors de les escoles i els investigadors en educació, van desenvolupar el concepte de programes d'immersió per tal de tractar millor les necessitats d'aprenentatge d'aquests estudiants. Aquest article ofereix una visió general dels models de programes d'immersió i dels resultats de les avaluacions fetes per comprovar l'efectivitat d'aquests programes. També es discutiran els factors que influencien la seva efectivitat i adequació per a tots els estudiants.

L'article planteja una visió general dels models de programes d'immersió del Quebec i dels resultats obtinguts en diferents avaluacions.

BASE I OBJECTIUS DEL PROGRAMA

En resum, en els programes d'immersió en francès almenys el 50% de la instrucció acadèmica de l'alumnat es fa en francès durant una part de l'escola primària i/o secundària. Els programes d'immersió són una forma d'educació bilingüe d'addició, ja que busquen una competència funcional tant en la llengua materna de l'alumnat com en francès, que és la segona llengua. Els objectius generals dels programes d'immersió inclouen:

- Nivells avançats de competència funcional en francès: llegir, escriure, parlar i entendre.
- Nivells de competència lingüística en anglès apropiats a l'edat.
- Nivells de rendiment acadèmic apropiats en funció del curs en assignatures no lingüístiques, com ara les matemàtiques.
- Comprensió i apreciació de la cultura francesa canadenca.

Tots els nens i nenes, amb poques excepcions, adquireixen sense cap instrucció formal i directa un nivell de competència almenys en una llengua. Els programes d'immersió es van dissenyar inicialment per crear les mateixes condicions que s'associen a l'adquisició de la primera llengua (L1). És a dir, entorns que motiven l'alumnat a aprendre la llengua objectiu (L2) per tal de comunicar-se amb els altres sobre temes importants i significatius (Genesee, 1984). Això s'aconsegueix en els programes d'immersió mitjançant l'aprenentatge d'assignatures acadèmiques en francès –el professorat d'immersió usa només el francès per a la instrucció durant tota la jornada escolar o una part significativa. L'alumnat aprèn de forma inductiva tot el francès que necessita per tal d'explorar i comunicar-se sobre temes acadèmics. L'alumnat es veu encoratjat –de fet, s'espera que ho faci– a utilitzar el francès un cop hagi adquirit les competències bàsiques, assumint que el fet d'utilitzar la llengua promou la seva adquisició. S'encoratja l'alumnat d'immersió a utilitzar la segona llengua (L2) de diferents maneres:

- El professorat d'immersió utilitza sempre el francès amb el seu alumnat. En molts programes del Quebec, el professorat d'immersió es presenta com a parlant monolingüe perquè l'alumnat es vegi obligat a parlar-hi en francès.
- S'empren diferents professors per ensenyar en anglès i en francès per tal que els alumnes tinguin una comprensió clara de quan utilitzar cada llengua.
- L'alumnat que participa en programes d'immersió que es fan en escoles en les quals es treballa també amb altres programes, sovint estan situats en una àrea separada de l'escola a fi que l'alumnat i el professorat puguin utilitzar el francès sense por de destacar respecte als altres.
- No es corregeix l'alumnat de forma extensa per l'ús no nadiu del francès perquè es considera que massa correcció lingüística desanimarà l'ús del llenguatge per a la comunicació a l'escola.

Malgrat que el professorat d'immersió utilitza sempre el francès, durant els primers mesos del programa l'alumnat d'immersió emprava la seva L1 amb els iguals i amb el professorat. Aconsegueix fer tots els seus comentaris a classe entre iguals i amb el professorat en francès a mesura que adquireix més competència en el llenguatge. Al principi, el professorat fa la instrucció en un francès comprensible per a l'alumnat a través d'una

L'objectiu dels programes d'immersió és l'assoliment d'una competència funcional tant en anglès com en francès. El principal focus d'atenció en les classes d'immersió és la comunicació significativa.

extensa comunicació no verbal/gestual, de demostracions visuals, d'interacció social i d'experiències d'aprenentatge pràctic. També utilitza un registre oral modificat que és més lent, amb més context i gramaticalment simplificat en comparació amb el llenguatge que s'utilitzaria amb parlants nadius francesos. El professorat ajuda en l'aprenentatge de la llengua modelant el llenguatge correcte i apropiat i parafrasejant, ampliant i repetint les manifestacions incorrectes, incompletes o inapropiades de l'alumnat amb formes correctes o apropiades. El professorat associa patrons de comunicació amb rutines que es donen

regularment durant la jornada escolar –treure's l'abric, preparar-se per anar a dinar o al pati, etc. Atès que el principal focus d'atenció en les classes d'immersió és la comunicació significativa, l'aprenentatge del francès en immersió es qualifica sovint com a complementari en l'aprenentatge acadèmic i en les interaccions socials que inclouen la vida a l'aula. La instrucció formal i directa en la llengua objectiu s'ofereix durant els períodes de classe de llengua diaris. A més, el professorat sovint ofereix instrucció lingüística complementària durant el decurs de l'aprenentatge de les assignatures acadèmiques quan observa que el seu alumnat pateix amb aspectes lingüístics amb els quals no té familiaritat. En els últims anys, s'ha posat molt èmfasi en una instrucció lingüística més directa i en la correcció d'errors per tal de promoure una major exactitud en l'ús del francès, un punt que tractarem més endavant (Lyster, 2004).

La lògica subjacent d'aquests programes d'immersió és característica d'altres enfocaments per a l'aprenentatge d'una segona llengua, que es pot anomenar *ensenyament lingüístic integrat, basat en continguts, que és comunicatiu o funcional*. Aquests enfocaments contrasten amb altres mètodes més convencionals en els quals la instrucció se centra en l'ensenyament sistemàtic i directe del vocabulari, la gramàtica o els patrons de conversa, i s'ofereix la retroalimentació en relació amb la correcció del llenguatge de l'alumnat i no del sentit. L'aprenentatge a través de la immersió que es va iniciar a mitjan dècada de 1960 a Mont-real va ser pionera i, sens dubte, un dels primers programes que va incorporar aquesta nova perspectiva que emfatitza l'aprenentatge lingüístic a través de l'ús significatiu del llenguatge amb funcions comunicatives.

MODELS DE PROGRAMES

El primer programa d'immersió al Quebec va ser un programa d'immersió total primerenca. Des de llavors, han sorgit i s'han avaluat una gran varietat alternativa de programes d'immersió. Els principals models de programes inclouen immersió primerenca, posposada o/i tardana.

Alternatives d'immersió primerenca

Immersion total primerenca

La immersió primerenca comença al parvulari o en el grau 11 (quan l'alumnat té uns 5 anys). En els programes d'immersió total primerenca, s'utilitza només el francès per a la instrucció durant els primers anys. L'anglès s'introdueix com a mitjà d'instrucció en algunes escoles en el grau 2 i, en d'altres, no es fa fins al grau 4 o fins i tot més tard. Quan s'introdueix l'anglès per primera vegada al currículum, s'empra per ensenyar llengua. En els cursos posteriors, s'utilitzaran tant l'anglès com el francès per ensenyar diferents assignatures acadèmiques, com ara matemàtiques o ciències. No s'ensenyen les mateixes assignatures en ambdues llengües el mateix any. L'ús de l'anglès en els cursos superiors varia des d'un 20% del temps total d'instrucció fins a un 60% o 70% segons l'escola. Si és possible, diferents professionals ensenyen en francès i en anglès, i és preferible utilitzar parlants nadius de cada llengua per tal d'oferir un entorn d'aprenentatge lingüístic autèntic i enriquit.

En els programes d'immersió total primerenca s'utilitza només el francès com a llengua d'instrucció en els primers anys. En els programes d'immersió parcial, la meitat de la instrucció és en anglès i l'altra meitat en francès.

Durant l'educació secundària, s'ofereixen a l'alumnat matèries impartides en francès per especialistes en història, ciències, matemàtiques, etc. Aquesta fase del programa és important perquè permet a l'alumnat en immersió mantenir i desenvolupar més les seves habilitats en francès. Els cursos oferts en la secundària poden ser cursos basats en el contingut, com ara història o geografia, o basats en la llengua, com ara literatura, teatre, etc. Normalment són els mateixos cursos que s'imparteixen a alumnes francòfons que van a escoles franceses de la província.

Immersió parcial primerenca

En les alternatives d'immersió parcial primerenca, aproximadament la meitat de la instrucció en tota l'escola primària es fa en francès i l'altra meitat en anglès. S'imparteixen diferents assignatures en cada llengua des del principi. En altres paraules, una mateixa assignatura no s'ensenya mai en dues llengües. Una excepció d'aquesta norma una llengua/una assignatura és l'assignatura de llengua, que s'ensenya en cada llengua. A més, el professorat mai (o gairebé mai) no tradueix en anglès la informació que ha presentat en francès. Es considera que l'ús excessiu de la traducció dona com a resultat alumnes que depenen de la traducció per entendre l'ensenyament a l'aula i «desconnecten» quan s'utilitza el francès. En l'escola secundària s'ofereixen cursos opcionals, basats en la llengua o en el contingut, que s'imparteixen en francès. El nombre i tipus d'aquests cursos disponibles per a l'alumnat depèn de l'escola.

Doble immersió primerenca

En un cert nombre de casos documentats al Quebec, s'ensenya als nens angloparlants a través de dues segones llengües secundàries: hebreu i francès (Genesee i Lambert, 1983). El francès es va escollir per la seva importància social, cultural i econòmica en la vida diària de les famílies que vivien a Mont-real. L'hebreu es va escollir pel seu component religiós i cultural, important com a patrimoni jueu. Hi ha almenys tres escoles a Mont-real que ofereixen aquesta doble immersió en francès, hebreu i anglès i que han estat avaluades sistemàticament. En una d'elles, no s'utilitza l'anglès per a la instrucció fins al grau 4, que és quan es comença a ensenyar llengua anglesa. Des del parvulari fins al grau 4, s'utilitza el francès per impartir el currículum acadèmic convencional, incloses les matemàtiques, la ciència, els estudis socials i la llengua francesa. L'hebreu s'utilitza per impartir llengua, història i estudis religiosos i culturals. Tot el professorat és nadiu o parlant quasi nadiu de cada llengua. Per a la resta de components, aquests programes són iguals que els programes d'immersió d'una sola llengua.

Immersió posposada

En aquests programes, l'alumnat rep instrucció en anglès des del parvulari fins a la meitat de l'escola primària. L'ús del francès com a mitjà per a la instrucció es posposa fins a la meitat de l'escola primària, normalment al grau 4 (quan l'alumnat té uns 9 o 10 anys). En aquest moment s'imparteix en francès o tota la instrucció amb excepció de l'anglès com a llengua, o bé aproximadament la meitat del currículum d'instrucció. La

resta de la instrucció es fa en anglès (Genesee, 1987). En cursos posteriors, l'alumnat rep certa instrucció acadèmica en anglès i una altra en francès. La quantitat de formació en cada llengua varia d'escola a escola. L'alumnat que entra en aquests programes, per norma general, ha tingut un cert ensenyament previ en francès.

Immersió tardana

La immersió tardana normalment comença el primer any de l'escola secundària, quan els nois i noies tenen uns 12 anys (Genesee, 1976a). L'alumnat ha tingut una certa formació prèvia en francès; la quantitat depèn del districte escolar. Aquesta exposició prèvia és necessària per garantir una bona transició a l'escolarització en l'L2. Totes les assignatures, excepte llengua anglesa, s'ensenyen en francès per parlants nadius o quasi nadius francesos. El francès és el mitjà principal de la instrucció acadèmica durant un o dos anys. El currículum durant aquest temps és essencialment el mateix que el d'un programa escolar d'una escola en llengua anglesa; la diferència radica només en el fet que s'ensenya en francès. En els cursos superiors, assignatures com la història, la química i les matemàtiques s'imparteixen en francès. Al Quebec, aquests cursos són els mateixos que els prescrits pel Ministeri d'Educació del Quebec per als alumnes francòfons de la província. Per tant, l'alumnat angloparlant en immersió tardana pot estudiar assignatures acadèmiques dissenyades per a francòfons nadius. Igual que per a les alternatives d'immersió primerenca, l'alumnat ha de fer els comentaris a l'aula en francès i, òbviament, tots els treballs de lectura i escriptura de les classes impartides en francès es fan també en aquesta llengua.

En la immersió tardana, que comença a 12 anys, el francès esdevé la llengua principal d'instrucció durant un o dos cursos.

AVALUACIONS DEL PROGRAMA

Preguntes de recerca i dissenys d'avaluació

Hi ha hagut avaluacions extensives dels programes d'immersió al Canadà i especialment al Quebec. Entre d'altres, la investigació al Canadà ha examinat amb detall tres temes generals:

- L'impacte de l'educació en francès en el desenvolupament de l'anglès de l'alumnat.

- L'efecte de la formació acadèmica en francès en els resultats acadèmics.
- L'efectivitat del programa per desenvolupar la competència funcional de l'alumnat en francès (Genesee, 1987, 2004).

Al Quebec, els resultats de l'alumnat d'immersió s'han comparat amb grups de control o de comparació seleccionats amb cura i corresponents al mateix nivell. Sovint s'han emprat dos tipus de grups de comparació:

- Alumnes que són parlants nadius francesos i que van a escoles franceses (d'ara endavant anomenats CF, control francesos).
- Alumnes que són parlants nadius anglesos i que van a escoles angleses (d'ara endavant anomenats CA, control anglesos).

Mitjançant procediments estadístics, l'alumnat dels grups de control s'ha identificat classificant-los segons els índexs intel·lectuals i socioeconòmics. En alguns estudis, l'alumnat amb característiques particulars, com ara nivells baixos de capacitat acadèmica o de llengua nadiua, s'ha avaluat com a grup específic.

Resultats de l'avaluació

La discussió dels diversos resultats que han sorgit de les nombroses avaluacions dels programes d'immersió al Canadà s'ha hagut necessàriament de limitar aquí (vegeu Lambert i Tucker, 1972; Swain i Lapkin, 1982, i Genesee 1987, 2004, per a més detalls). Aquest resum subratllarà els resultats generals de la immersió total primerenca i tardana, juntament amb les comparacions de les alternatives seleccionades. És important notar que els resultats disponibles estan basats en programes amb participació opcional. El suport dels pares i mares en aquests programes és molt ampli i, sense cap mena de dubte, té un rol significatiu a l'hora de calcular-ne l'èxit global. El mateix es pot dir de la motivació de l'alumne/a en el cas dels programes d'immersió tardana, atès que l'alumnat, juntament amb els seus pares i mares, està activament implicat en la decisió de participar-hi.

El suport de
pares i mares
als programes
d'immersió
és
molt ampli.

Immersion total primerenca

Desenvolupament de l'L1. Normalment, l'alumnat d'immersió total primerenca mostra un retard en el desenvolupament de les habilitats d'alfabetització anglesa durant els cursos en què no s'ofereix instrucció en anglès (p. ex., del parvulari al grau 2).

Generalment, no té cap retard parlant en anglès o en comprensió oral durant aquest temps. Després d'un any d'aprenentatge formal de llengua anglesa, l'alumnat d'immersió arriba a la paritat amb l'alumnat de control anglès (CA) en totes les capacitats, excepte a lletrejar, on continuen presentant un cert retard. Les proves posteriors en cursos superiors demostren que l'alumnat d'immersió continua tenint resultats tan bons com els de l'alumnat CA en totes les àrees de llengua anglesa que s'han analitzat, incloent-hi la lectura lletrejada (vegeu Lambert i Tucker, 1972, i Genesee, 1987, per als resultats al Quebec; i Swain i Lapkin, 1982, per als resultats a Ontario). És important observar que l'alumnat d'immersió és capaç de completar i obtenir notes raonables en els tests de lectura en anglès abans de rebre formació en llengua anglesa i que arriben al nivell de l'alumnat educat completament en anglès després d'un any de rebre formació en llengua anglesa. Aquests descobriments suggereixen que les habilitats adquirides en francès es poden transferir a l'anglès. La ràpida progressió en capacitat lectora en anglès també pot ser deguda a l'extensa exposició de l'alumnat a les formes escrites en anglès fora de l'escola.

No hi ha cap prova de dèficits a llarg termini en el desenvolupament en llengua anglesa de l'alumnat que participa en programes d'immersió total primerenca. S'ha descobert que l'alumnat que, segons la seva capacitat acadèmica, es preveia que obtindria un resultat per sobre de la mitjana, en la mitjana o per sota de la mitjana, obté el resultat previst independentment de si forma part del grup d'alumnes del programa d'immersió o del grup d'alumnes del programa d'escola anglesa. En altres paraules, la participació en un programa d'immersió en francès no implica cap repte diferencial per als alumnes menys dotats del que haurien tingut en un programa completament en anglès.

No hi ha cap prova de dèficits a llarg termini en el desenvolupament en llengua anglesa de l'alumnat que participa en programes d'immersió total primerenca.

Resultats acadèmics. S'ha vist que l'alumnat d'immersió obté els mateixos resultats en els tests estandarditzats de matemàtiques i ciències implantats en anglès que l'alumnat CA, fins i tot tenint en compte que l'alumnat d'immersió ha rebut la formació de matemàtiques i ciències en francès. També s'ha vist que els resultats dels tests de l'alumnat d'immersió amb resultats acadèmics per sota de la mitjana són comparables amb els d'aquells alumnes CA amb resultats acadèmics per sota de la mitjana. És a dir, els resultats acadèmics que s'esperen de l'alumnat segons el seu nivell de capacitat acadèmica no varien en funció de si participen o no en un programa d'immersió.

Capacitats en llengua francesa. S'ha vist que el nivell de competència en francès de l'alumnat d'immersió és significativament més alt que el de l'alumnat CA inclòs en un programa tot-anglès que ha rebut l'ensenyament convencional de francès com a segona llengua. Això és així per a tots els aspectes del francès: comprensió i producció oral, comprensió i producció escrita. Si comparem l'alumnat del grup de control francès (CF) amb l'alumnat d'immersió, observem que sovint obtenen els mateixos resultats en les proves de comprensió oral i escrita. Els resul-

L'alumnat d'immersió primerenca obté els mateixos resultats en matemàtiques i ciències que l'alumnat escolaritzat en anglès. El seu nivell de competència en francès, però, és més alt que el de l'alumnat que l'estudia com a segona llengua.

tats de l'alumnat d'immersió en les proves que avaluen les capacitats lingüístiques productives, com ara parlar i escriure, són generalment molt impressionants: són capaços d'entendre i fer-se entendre en tots els contextos acadèmics i demostren una desinhibició i un ús creatiu del francès per a la comunicació que rara vegada s'aconsegueix amb els alumnes d'un programa més convencional de francès com a segona llengua. Alhora, però, el seu ús és inferior al del d'un quasi nadiu: a) sovint hi ha transferència del lèxic i de la sintaxi anglesa; b) sovint tenen un vocabulari restringit i una gramàtica simplificada, i c) el seu ús és no idiomàtic (vegeu Genesee, 1991; Harley, 1993; Lyster, 1994). A més, les anàlisis detallades d'adequació gramatical de l'alumnat d'immersió indiquen que no adquireix la competència sintàctica de nivell nadiu. És important subratllar que aquestes conclusions es desprenen de l'ús de l'L2 en l'entorn escolar i no es poden generalitzar necessàriament a entorns no acadèmics. L'alumnat d'immersió sovint diu que té dificultats per comunicar-se en francès fora de l'escola quan troba un parlant nadiu francès. Això es desprèn del fet que la principal exposició de l'alumnat d'immersió al francès és l'escola, on està exposat principalment a un registre lingüístic acadèmic.

La recerca també ha revelat que l'adquisició de les capacitats d'alfabetització en francès està associada amb la capacitat intel·lectual general de l'alumnat, segons el que estableixen els tests d'intel·ligència general, de tal manera que l'alumnat amb resultats acadèmics per sobre de la mitjana té millors resultats en les proves de lectura i escriptura en francès que l'alumnat amb resultats acadèmics equivalents a la mitjana o per sota de la mitjana. En canvi, l'adquisició de capacitats de comunicació interpersonal en francès –és a dir, la comprensió i producció orals– no té cap relació directa amb la capacitat general, de tal manera que l'alumnat amb una capacitat intel·lectual per sota de la mitjana sovint hi obté els mateixos resultats que l'alumnat amb una capacitat intel·lectual equivalent a la mitjana (Genesee, 1976a). D'aquests resultats es pot deduir que

l'alumnat de qualsevol nivell d'habilitat acadèmica és capaç d'adquirir capacitats comunicatives interpersonalment en francès. Aquests resultats són coincidents amb els presentats per altres investigadors que han observat que la capacitat intel·lectual general no és l'únic determinant o el més important per a l'adquisició de l'L2 (Asher i Price, 1977; Dockrell i Brosseau, 1967; Gardner i Lambert, 1972).

Immersion tardana

Desenvolupament en llengua anglesa. No hi ha cap prova que el nivell de llengua anglesa de l'alumnat que participa en programes d'immersió tardana sigui inferior. Els resultats de les avaluacions en llengua anglesa de l'alumnat d'immersió tardana demostren que tenen resultats comparables amb els de l'alumnat

L'alumnat d'immersió tardana obté els mateixos resultats en llengua anglesa i en altres matèries del currículum acadèmic que l'alumnat escolaritzat en anglès. El nivell de coneixements del francès s'acosta al dels nadius en algunes habilitats.

CA de programes tot-anglès. Tampoc no hi ha hagut cap prova que demostrï que l'alumnat en programes d'immersió amb capacitat intel·lectual per sota de la mitjana estigui en desavantatge en el seu rendiment en llengua anglesa. Les seves capacitats lingüístiques han demostrat que es desenvolupa tan bé com aquells alumnes amb capacitat intel·lectual per sota de la mitjana dels programes en anglès, tot i que és cert que el seu nivell és més baix que el de l'alumnat amb capacitat intel·lectual equivalent a la mitjana i per sobre de la mitjana de tots dos tipus de programes.

Resultats acadèmics. Els resultats acadèmics de l'alumnat d'immersió tardana no es veuen obstaculitzats per la utilització del francès en la instrucció acadèmica. Les avaluacions a Mont-real ho han demostrat tant per als alumnes amb capacitat intel·lectual per sota de la mitjana, com per als alumnes amb capacitat intel·lectual equivalent a la mitjana i per sobre de la mitjana. Això s'ha demostrat utilitzant uns tests de resultats estandarditzats així com exàmens preparats per les autoritats educatives locals (Genesee, 1976b; Genesee i Chaplin, 1976). Aquests últims resultats són particularment interessants, ja que impliquen l'avaluació directa dels resultats en matèries acadèmiques com ara la geografia, la química o la història.

Capacitats lingüístiques en francès. Els resultats de les proves de francès en la immersió tardana segueix en el mateix patró bàsic que els observats en la immersió primerenca: pel que fa a l'habilitat de comprensió en francès (escoltar i llegir), l'alumnat d'immersió arriba a nivells de competència similars als d'un nadiu o quasi, però té una menor

competència en les capacitats de producció en francès (escriure i parlar). Igual que en el cas de la immersió primerenca, l'adquisició de les capacitats d'alfabetització en francès ha demostrat estar positivament correlacionada amb les capacitats acadèmiques generals de l'alumne/a. Tanmateix, en contrast amb els resultats de la immersió primerenca, les capacitats de comunicació interpersonal en francès de l'alumnat d'immersió tardana també han demostrat estar en relació amb les seves capacitats generals. Encara no està clar si aquest últim punt és degut a factors de selecció de l'alumnat o a una diferència real en l'estil d'aprenentatge dels adolescents. En qualsevol cas, demostra que en la immersió tardana l'efectivitat està relacionada amb les capacitats de l'alumne/a, cosa que no succeïa en la immersió primerenca.

COMPARANT ALTERNATIVES: L'EDAT, LA QUANTITAT D'EXPOSICIÓ I LA PEDAGOGIA, MARQUEN LA DIFERÈNCIA?

La importància de l'edat: immersió primerenca versus immersió tardana

Els resultats comparatius de les avaluacions de llengua francesa en la immersió primerenca i la tardana demostren que totes dues són molt efectives.

Els resultats de les avaluacions comparatives de llengua francesa en els programes d'immersió primerenca i en els programes d'immersió tardana han estat mixtos. D'una banda, l'alumnat d'immersió total primerenca normalment ha obtingut resultats significativament més alts en els tests de llengua francesa, de comprensió lectora, de producció oral, de comprensió oral i de gramàtica que l'alumnat que fa un any que està en un programa d'immersió tardana. D'altra banda, s'ha descobert que mentre que l'alumnat d'alguns programes d'immersió primerenca obté resultats més alts que no pas l'alumnat de dos anys d'immersió tardana (Morrison, 1981), l'alumnat d'alguns programes d'immersió tardana de dos anys de vegades obté el mateix nivell de resultats (Adiv, 1980, i Genesee, 1981). La conclusió que l'alumnat d'immersió total primerenca obté millors resultats que l'alumnat d'immersió tardana d'un any és deguda molt probablement a l'extensiva exposició addicional al francès de l'alumnat d'immersió primerenca. La conclusió que l'alumnat que participa en els programes d'immersió tardana de dos anys pot, de vegades, aconseguir uns resultats en francès iguals als de l'alumnat d'immersió primerenca, malgrat la considerable major exposició al francès d'aquests últims, demostra l'eficàcia amb la qual

l'alumnat més gran aprèn una segona llengua en l'entorn escolar (Harley, 1989). És important subratllar que no es van trobar avantatges similars en alumnes més grans quan l'aprenentatge de francès es fa fora de l'escola (Genesee, 1988). Pot ser que la predisposició innata a aprendre una llengua que generalment es considera que tenen els nens no sigui un avantatge en l'entorn escolar, on el llenguatge s'utilitza de manera abstracta i descontextualitzada. Aquestes conclusions suggereixen també que tant la immersió primerenca com la tardana poden ser efectives i que, per tant, poden oferir alternatives útils als educadors. Però també suggereixen que el temps és un factor important en l'aprenentatge de l'L2 en l'entorn escolar, amb límits; però, més enllà de certs límits, no hi ha una relació senzilla entre la quantitat d'exposició a l'L2 i el nivell adquirit en L2. Ara passarem a resumir estudis que han comparat les alternatives de programes d'immersió que ofereixen diferents quantitats d'exposició al francès.

La importància de l'exposició: immersió parcial i posposada

Comparats amb els programes d'immersió total primerenca, els programes d'immersió primerenca parcial o posposada ofereixen una exposició reduïda al francès i una exposició augmentada a l'anglès. Sorgeix el dubte de si això influeix el desenvolupament de la llengua anglesa o francesa. De fet, no hi ha cap prova que l'ús augmentat de l'anglès com a mitjà d'instrucció en qualsevol d'aquestes alternatives tingui com a resultat un millor domini de l'anglès que aquell que s'obté en els programes d'immersió total primerenca que comencen a utilitzar l'anglès per a la instrucció en els graus 2 o 3 (a 6 o 7 anys). Per exemple, l'alumnat d'immersió total primerenca de grau 4 llegeix i escriu tan bé en anglès com l'alumnat d'immersió parcial primerenca de grau 4, i tan bé com l'alumnat d'immersió posposada de grau 4 (Cziko, Holobow, i Lambert, 1977). Aquests resultats poden ser deguts a una transferència extensiva de les capacitats lectores i d'escriptura del francès a l'anglès en els programes d'immersió total. De forma alternativa, aquests resultats poden reflectir el fet que l'alumnat té una exposició extensiva a les formes orals i escrites en anglès fora de l'escola, per la qual cosa la reduïda exposició a l'anglès a l'escola té relativament poc impacte.

L'aprenentatge de l'anglès és igual si l'alumnat participa en un programa d'immersió total primerenca o parcial primerenca. En canvi, l'alumnat dels programes d'immersió total primerenca obté més bons resultats en francès.

Al mateix temps, l'ús reduït del francès com a mitjà d'instrucció tant en els programes d'immersió parcial com en els d'immersió posposada generalment redueix les compe-

tències lingüístiques en francès. L'alumnat dels programes d'immersió total primerenca generalment obté millors resultats en els tests de competència lingüística en francès que l'alumnat dels programes d'immersió parcial primerenca (Swain, 1978) o que l'alumnat dels programes d'immersió posposada (Cziko, Holobow, i Lambert, 1977). Les comparacions entre les alternatives d'immersió primerenca i tardana evidencien que el temps no és l'única variable de l'aprenentatge de L2.

La importància de la pedagogia

La importància dels factors pedagògics a l'hora de promoure l'aprenentatge del francès com a L2 està il·lustrada pels resultats d'una avaluació d'un programa innovador centrat en l'alumnat de Mont-real (Stevens, 1983). En aquest programa d'immersió tardana d'un any (grau 7, 13 anys), l'alumnat treballa individualment o en petits grups en projectes propis que escull sota la direcció del seu professorat. Aquest programa es va dissenyar per maximitzar l'adquisició del francès mitjançant:

- La motivació de cada alumne/a quan se li dona l'oportunitat d'escollir les activitats d'aprenentatge que l'interessen.
- La creació d'un entorn a l'aula que predisposa a la discussió en francès entre l'alumnat.
- La possibilitat que s'ofereix a l'alumnat de progressar segons els seus propis estils, nivells i ritmes d'aprenentatge individuals.

Els resultats en francès de l'alumnat d'aquest programa es van comparar amb aquells de l'alumnat d'un programa d'immersió més convencional àmpliament centrat en el professorat i basat en el currículum. És a dir, els temes, la seqüència i la manera d'instrucció era generalment la mateixa per a tot l'alumnat. Hi havia una diferència addicional entre els programes: en el programa centrat en l'alumne/a, el francès s'utilitzava durant el 40% de la jornada escolar aproximadament, mentre que en el programa centrat en el professorat, el francès s'utilitzava aproximadament el 80% de la jornada escolar. Malgrat l'avantatge de temps que tenia l'alumnat del programa centrat en el professorat, els nois i noies del programa centrat en l'alumnat van arribar als mateixos nivells de competència en producció i comprensió orals en francès i gairebé als mateixos nivells

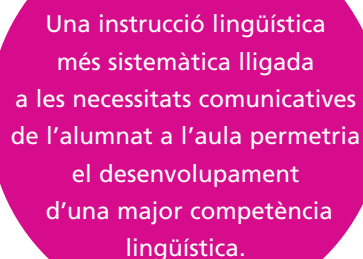
L'avaluació demostra que els programes d'immersió han de transformar els temps d'instrucció en temps d'aprenentatge efectiu a través d'una metodologia adequada.

de competència en comprensió i producció escrites que l'alumnat del programa centrat en el professorat. Els resultats d'aquesta avaluació indiquen clarament que, per tal de ser efectius al màxim, els programes d'immersió han de transformar els temps d'instrucció en temps d'aprenentatge efectiu a través d'una metodologia adequada. Hi ha una gran necessitat de més recerca que examini l'efectivitat dels enfocaments i estratègies d'immersió instruccional alternatius.

Una característica definitòria de l'educació d'immersió és la utilització de la segona llengua per ensenyar les assignatures del currículum. En general, podríem dir que aquest enfocament metodològic se centra «en el significat», en contraposició amb els enfocaments metodològics que se centren «en les formes», per utilitzar un terme de Long (Long i Robinson, 1998; vegeu també Lyster, 1994). En el primer, s'espera que l'alumnat aprengui la llengua utilitzant-la per a objectius acadèmics i finalitats comunicatives autèntiques, mentre que en el segon, s'ensenyà el domini de les estructures formals i de les propietats (normes) del llenguatge de manera aïllada, sense tenir en compte l'ús funcional del llenguatge; de vegades, aquests enfocaments s'anomenen també enfocaments estructurals o gramaticals. Tanmateix, malgrat les proves en favor de la instrucció centrada en el significat, també hi ha evidències que un enfocament centrat només en el significat, com es dona en molts programes d'immersió, no és necessàriament òptim quan es tracta de desenvolupar les competències de l'alumnat en la segona llengua. Per exemple, malgrat la participació en programes d'immersió durant molts anys, hi ha alumnes que sovint no aconsegueixen dominar aspectes importants de l'L2, com ara els temps verbals, els pronoms i les preposicions (Adiv, 1980; Harley i Swain, 1984). A més, les avaluacions comparatives de l'alumnat que participa en els programes amb més exposició a l'L2 (és a dir, immersió primerenca *versus* tardana) no sempre mostren que aquests alumnes obtinguin millors resultats que els alumnes de programes amb una menor exposició, cosa que suggereix que senzillament ampliar l'exposició a l'L2 i augmentar-ne l'ús funcional no porta necessàriament a una major competència lingüística.

D'altra banda, una instrucció lingüística més sistemàtica lligada a les necessitats comunicatives de l'alumne/a a l'aula, juntament amb una atenció més explícita de les formes lingüístiques necessàries per a una comunicació efectiva a l'aula, permetria una major competència lingüística de l'alumnat respecte a la que s'ha aconseguit fins ara en la majoria de programes (Lyster, 1990; Swain, 1998, i Day i Shapson, 1991). La instrucció que subratlla explícitament les estructures lingüístiques i les formes específiques dins del context de la instrucció comunicativa s'ha anomenat instrucció centrada «en la forma» i s'ha de distingir d'allò que Long anomena «un enfocament en les formes»: és a dir, una instrucció aïllada de qualsevol forma lingüística sense cap relació real amb

el seu ús o valor comunicatiu. Lyster ha tractat les qüestions relatives al paper de la retroalimentació correctiva a l'hora de millorar la competència lingüística en els programes d'immersió (Lyster i Ranta, 1997). Aquestes qüestions són d'una significació teòrica i pràctica considerable, fins i tot més enllà de les discussions sobre l'educació d'immersió, ja que es troben al centre del debat entre l'enfocament comunicatiu i el gramatical pel que fa a l'aprenentatge de la segona llengua i són essencials a l'hora de definir una metodologia efectiva per a l'ensenyament i l'aprenentatge d'una segona llengua.



Una instrucció lingüística més sistemàtica lligada a les necessitats comunicatives de l'alumnat a l'aula permetria el desenvolupament d'una major competència lingüística.

Un cert nombre d'estudis canadencs han examinat l'efectivitat de la instrucció sistemàtica de l'alumnat d'immersió en l'adquisició i l'ús d'elements específics del francès, elements amb els quals l'alumnat angloparlant acostuma a tenir problemes: les formes verbals de passat i el gènere gramatical (Harley 1989, 1998, respectivament), l'ús sociolingüísticament apropiat del *tu* i *vous* i altres formes condicionals per expressar la cortesia (Lyster, 1994) i les formes verbals condicionals que s'utilitzen per descriure situacions hipotètiques (Day i Shapson, 1991). Utilitzant mètodes quasi experimentals, aquests investigadors van examinar l'adquisició d'aquests elements específics de l'L2 quan s'ensenyaven de manera sistemàtica i explícita en el context de l'ús de la llengua de l'alumnat durant les activitats acadèmiques. Tots tres estudis demostren que les activitats d'ensenyament i aprenentatge que posen de relleu elements específics de francès que presenten dificultats a l'alumnat angloparlant i que es practiquen dins de les activitats acadèmiques basades en el contingut, tenen una influència positiva en l'aprenentatge dels esmentats elements. Lyster observa que la millora és més evident quan el professorat posa de relleu les formes problemàtiques de manera explícita que quan ho fa només de manera implícita o incidental. Tot i que tots aquests investigadors noten una millora immediata post-test per a totes les formes, la millora a llarg termini (alguns mesos) només s'evidencia en alguns estudis, cosa que suggereix que és més fàcil obtenir millores a curt termini que a llarg termini a través de la instrucció centrada «en la forma».

ADEQUACIÓ DE LA IMMERSIÓ PER A TOT L'ALUMNAT

Al Canadà s'ha avaluat sistemàticament l'alumnat d'immersió en risc de fracàs escolar a causa de les característiques següents:

- nivells baixos de capacitat acadèmica
- entorn socioeconòmic baix
- discapacitats d'aprenentatge degudes a baixes capacitats en anglès-L1

S'ha observat que l'alumnat que es troba en risc de dificultats o de fracàs escolar a causa de nivells baixos de capacitat acadèmica (de vegades es calcula utilitzant les proves estandarditzades de QI) o entorns socioeconòmics baixos arriba als mateixos nivells de llengua anglesa i de resultats acadèmics en els programes d'immersió que l'alumnat que participa en programes regulars de llengua anglesa (Genesee, 2004). Al mateix temps, aquests alumnes de risc es beneficien de la participació en programes d'immersió, ja que de manera consistent i significativa, obtenen millors resultats en francès que els alumnes de risc que han rebut instrucció convencional en francès com a segona llengua.

L'alumnat amb risc de fracàs escolar que participa en programes d'immersió arriba als mateixos nivells de llengua anglesa i de resultats acadèmics que l'alumnat de risc escolaritzat en llengua anglesa, però adquireix unes competències en francès superiors.

Quan es tracta d'alumnes de risc per causa de capacitats poc desenvolupades en L1, la cosa està menys clara. Hi ha pocs estudis al Canadà que hagin analitzat el rendiment d'aquests estudiants (Trites, 1976, 1984; Bruck, 1978, 1982; Wiss, 1989) i els resultats han estat inconsistents. Bruck ha indicat que l'alumnat amb retard (i possiblement problemes) en l'adquisició de la primera llengua no té un desavantatge diferencial en els programes d'immersió respecte a alumnes amb perfils de primera llengua similars que realitzen programes en llengua anglesa. Alhora, l'alumnat de risc que participa en programes d'immersió arriba a nivells de resultats acadèmics previstos segons les seves discapacitats d'aprenentatge, però adquireix unes competències superiors en francès si es comparen amb alumnes similars en programes convencionals de francès L2. Bruck recomana que l'alumnat amb discapacitats d'aprenentatge degudes a un pobre desenvolupament d'L1 s'inclouï en programes d'immersió i que se li ofereixin els serveis de suport apropiats. Tot i que aquestes conclusions són importants i útils, seria necessari reexaminar l'adequació de la immersió per a l'alumnat amb discapacitats d'aprenen-

tatge emprant les definicions actuals de discapacitat lingüística, ja que es pot defensar que els mètodes d'avaluació no reflecteixen el pensament actual sobre la discapacitat lingüística. Tampoc no inclouen tot el ventall de dificultats lingüístiques que poden causar problemes als infants en edat escolar (Leonard, 1998).

Un estudi realitzat per Paradis, Crago, Genesee, i Rice (2003) sobre infants bilingües simultanis amb discapacitats lingüístiques específiques (SLI) és rellevant per al tema que aquí estem tractant. Els nens i nenes amb discapacitat lingüística específica tenen un risc diferencial per a les dificultats lingüístiques si aprenen dues llengües? En el seu estudi, Paradis i els seus col·legues examinen el perfil lingüístic dels infants bilingües anglès-francès amb SLI emprant l'avaluació de discapacitat que s'utilitza àmpliament per diagnosticar infants monolingües anglòfons o francòfons amb SLI. El rendiment dels nens bilingües, que tenien aproximadament 7 anys a l'època de l'estudi, es compara amb la dels monolingües anglòfons i francòfons diagnosticats amb SLI. Aquest estudi pretén respondre a dues preguntes bàsiques. Primera: les discapacitats lingüístiques dels nens i nenes bilingües amb SLI són les mateixes que les dels nens i nenes monolingües amb SLI? I segona: els nens i nenes bilingües amb SLI experimenten incapacitats més severes que els nens i nenes monolingües amb SLI? Ambdues preguntes estaven motivades per la creença comuna que els infants amb SLI són més susceptibles d'experimentar problemes més severes i potencialment únics com a resultat d'aprendre dues llengües. Com a resultat d'aquesta creença, els pares i mares d'aquests infants sovint reben la recomanació de limitar l'exposició del seu fill a una única llengua, ja sigui a casa o a l'escola, basant-se en el fet que el pronòstic del seu desenvolupament lingüístic serà millor en un entorn monolingüe que en un bilingüe.

Hi ha dos resultats d'aquest estudi que són de particular importància:

- Els infants bilingües amb SLI mostren els mateixos perfils lingüístics que els infants monolingües amb SLI; el fet de ser bilingüe no té com a resultat un patró únic de discapacitats.
- Les discapacitats lingüístiques dels infants bilingües amb SLI són de la mateixa magnitud que les dels infants monolingües amb SLI; el fet de ser bilingüe no té com a resultat una discapacitat major.

Els resultats d'aquest estudi donen suport als resultats generals de Bruck (1982) en la mesura que indiquen que l'exposició a una segona llengua no posa necessàriament els infants amb capacitats afectades per a l'aprenentatge de llengües en més risc de patir dificultats d'aprenentatge lingüístic. Atès que els criteris de diagnòstic emprats per Paradis *et al.* reflecteixen les definicions contemporànies de la discapacitat lingüística especifi-

ca, els seus descobriments van d'alguna manera en el sentit de solucionar una de les crítiques a l'anterior investigació de Bruck. Alhora, és necessària una recerca addicional per tal de verificar la possible generalització dels resultats de Paradis *et al.* a altres nens i nenes bilingües i examinar les formes alternatives de discapacitat lingüística. També queda oberta la qüestió de si l'educació a través d'una segona llengua posa l'infant amb SLI en risc diferencial pel que fa a les dificultats acadèmiques i lingüístiques, ja que aquest tema no està tractat directament per Paradis *et al.*

L'exposició a una segona llengua no implica necessàriament que els infants amb capacitats afectades per a l'aprenentatge tinguin més dificultats en l'aprenentatge lingüístic.

En contrast amb les recomanacions de Bruck (1982), d'altres (Trites, 1976, 1984; Trites i Price, 1978-1979, i Wiss, 1989) han proposat que hi ha un subgrup específic d'alumnes amb discapacitats d'aprenentatge que es trobarien en risc diferencial en els programes d'immersió perquè tenen problemes d'aprenentatge lingüístics específics deguts a retards de desenvolupament en certes àrees del cervell que es veuen exacerbades en els programes d'immersió primerenca. Tant Trites com Wiss han suggerit que aquests alumnes poden ser candidats adequats per a la immersió tardana, un cop avançat el desenvolupament de l'L1. Els resultats de Trites estan basats en una sèrie d'estudis que examinen el perfil neurocognitiu dels alumnes d'immersió que s'havien derivat a la clínica per a una avaluació a causa de les dificultats evidenciades a l'escola. Es van comparar els resultats d'aquests alumnes amb una sèrie de grups de control. Trites (1984) també va portar a terme un estudi predictiu de cinc anys sobre les competències dels alumnes angloparlants en immersió de francès i va descobrir que els alumnes d'immersió amb mals resultats mostraven un perfil d'aprenentatge que els diferenciava dels alumnes amb bons resultats i que era similar a aquell dels alumnes discapacitats que s'havien desviat per a una avaluació clínica. Tanmateix, la recerca de Trites i els seus col·legues també va ser criticada a causa de certs elements metodològics i conceptuals que no es poden revisar aquí per limitacions d'espai, però que posen seriosament en qüestió les seves conclusions (Cummins, 1984; Genesee, 2006; Stern *et al.*, 1976). Per tant, les conclusions de Trites s'han de considerar com a possibilitats fins que arribin evidències més substancials i menys ambigües per donar-los suport.

Resum

Els programes d'immersió en francès han demostrat ser formes factibles i efectives d'educació per a alumnes que parlen anglès, una llengua majoritària al Canadà. Fins i tot l'alumnat amb característiques que sovint limiten les seves competències acadèmiques ha demostrat progressar tan bé com l'alumnat comparable en programes escolars d'un entorn anglès convencional, alhora que adquireix uns nivells superiors en competència lingüística en francès.

Les comparacions entre una varietat d'alternatives de programes d'immersió indiquen que no hi ha cap alternativa necessàriament millor que les altres, tot i que les alternatives d'immersió primerenca i total són sovint més efectives. Els estudis al Canadà també han demostrat que l'efectivitat de la immersió depèn d'una combinació de factors, incloent-hi l'exposició a la segona llengua, l'edat dels alumnes i l'enfocament metodològic. En els últims anys hi ha hagut un augment d'atenció en els temes pedagògics i, en particular, en l'efectivitat d'una instrucció més sistemàtica i explícita de les estructures lingüístiques que l'alumnat d'immersió té dificultats per adquirir en francès. Així mateix, hi ha un interès renovat en les competències de l'alumnat en risc de fracàs escolar degut a discapacitats d'aprenentatge. Els estudis longitudinals d'Erdos, Genesee i Savage, de la McGill University, sobre l'alumnat d'immersió en francès en risc de discapacitat lectora i/o lingüística, i els de Jared, Cormier, Levy i Wade-Woolley sobre les diferències individuals en les capacitats lectores que s'estan portant a terme en l'actualitat haurien d'ajudar a omplir els buits del nostre coneixement sobre l'efectivitat de la immersió per a aquesta tipologia d'alumnes.

Les comparacions entre una varietat d'alternatives de programes d'immersió indiquen que no hi ha cap alternativa millor que les altres, tot i que les alternatives d'immersió primerenca i total són sovint més efectives.

Nota

¹ En el sistema educatiu canadenc l'escola preescolar arriba fins als cinc anys; l'escola primària inclou el parvulari i del grau 1 al 8 (dels 5 als 14 anys); l'escola mitjana va del grau 8 al 12 (dels 14 als 18 anys).

Referències bibliogràfiques

- ADIV, E. (1980). *An analysis of second language performance in two types of immersion programs*. PhD Dissertation, Department of Second Language Education, McGill University, Mont-real, Quebec.
- ASHER, J. J.; PRICE, B. S. (1967). «The learning strategy of the total physical response». *Child Development*, núm. 38, p. 1219-1227.
- BRUCK, M. (1978). «The suitability of early French immersion programs for the language disabled child». *Canadian Journal of Education*, núm. 3, p. 51-72.
- BRUCK, M. (1982). «Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program». *Applied Psycholinguistics*, núm 3, p. 45-60.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- CZIKO; HOLOBOW; LAMBERT (1977). *A comparison of three elementary school alternatives for learning French: Children in grades four and five*. Unpublished ms. Psychology Department, McGill University, Mont-real, Quebec.
- DAY, E.; SHAPSON, S. (1991). «Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study». *Language Learning*, núm. 41, p. 25-58.
- DOCKRELL, W. B.; Brosseau, J. F. (1967). «The correlates of second language learning by young children». *Alberta Journal of Educational Research*, núm. 13, p. 295-298.
- GARDNER, R.; LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GENESEEE, F. (1976a). *Comparative evaluation of the early French immersion, grade 7 French immersion and FSL programs: A follow-up study*. A report submitted to the Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal.
- (1976b). «The role of intelligence in second language learning». *Language Learning*, núm. 26, p. 267-280.
- (1981). «A comparison of early and late second language learning». *Canadian Journal of Behavioral Science*, núm. 13, p. 115-127.
- (1984). «Historical and theoretical foundations of immersion education». *Studies of immersion education: A collection for United States educators*. Sacramento, CA: California State Department of Education, p. 32-57.
- (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- (1988). «Neuropsychology and second language acquisition». A: Beebe, L. (ed.). *Issues in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 81-112.
- (1991). «Second language learning in schools settings: Lessons from immersion». A: Reynolds, A. (ed.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 183-201.
- (2004). «What do we know about bilingual education for majority language students?» A: Bhatia, T. K.; Ritchie, W. (eds.). *Handbook of bilingualism and multiculturalism*. Malden, MA: Blackwell, p. 547-576.

- (2006). «The suitability of French immersion for students who are at-risk: A review of research evidence». Informe preparat per a Canadian Parents for French.
- GENESE, F.; CHAPLIN (1976). *Evaluation of the 1974-75 grade 11 French immersion class*. Informe enviat a The Protestant School Board of Greater Montreal, Quebec.
- GENESE, F.; LAMBERT, W. E. (1983). «Trilingual education for majority language children». *Child Development*, núm. 54, p. 105-114.
- HARLEY, B. (1989). «Functional grammar in French immersion: A classroom experiment». *Applied Linguistics*, núm. 10, p. 331-359.
- (1993). «Patterns of second language development in French immersion». *French Language Studies*, núm. 2, p. 159-183.
- (1998). «The role of focus on form in promoting child L2 acquisition». A: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 156-174.
- HARLEY, B.; SWAIN, M. (1984). «An analysis of verb form and function in the speech of French immersion pupils». *Working Papers in Bilingualism*, núm. 14, p. 31-46.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LEONARD, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: Bradford.
- LONG, M.; ROBINSON, P. (1998). «Focus on form: Theory, research, and practice». A: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-41.
- LYSTER, R. (1990). «The role of analytic language teaching in French immersion programs». *The Canadian Modern Language Review*, núm. 47, p. 159-176.
- (1994). «The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence». *Applied Linguistics*, núm. 15, p. 263-287.
- (2004). «Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice». *Journal of French Language Studies*, núm. 14, p. 321-341.
- LYSTER, R.; RANTA, L. (1997). «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 19, p. 37-66.

- MORRISON, F. (1981). *Longitudinal and cross-section studies of French proficiency in Ottawa and Carleton Schools*. Ottawa, Ontario: The Ottawa Board of Education.
- PARADIS, J.; CRAGO, M.; GENESEE, F.; RICE, M. (2003). «French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers?». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, núm. 46, p. 1-15.
- STEVENS, F. (1983). «Activities to promote learning and communication in the second language classroom». *TESOL Quarterly*, núm. 17, p. 259-272.
- STERN, H. H.; SWAIN, M.; MCLEAN, L. D.; FREEDMAN, R. J.; HARLEY, B.; LAPKIN, S. (1976). *Three approaches to teaching French*. Toronto, Ontario: Ministry of Education of Ontario.
- SWAIN, M. (1978). «French immersion: Early, late or partial?». *Canadian Modern Language Review*, núm. 34, p. 577-585.
- (1998). «Focus on form through conscious reflection». A: Doughty, C.; Williams, J. (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64-81.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters.
- TRITES, R. (1976). «Children with learning difficulties in primary French immersion». *The Canadian Modern Language Review*, núm. 33, p. 193-207.
- (1984). «Early immersion in French at school for Anglophone children: Learning disabilities and prediction of success». A: Paradis M.; Lebrun, Y. (eds.). *Early bilingualism and child development*. Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 95-133.
- TRITES, R.; PRICE, M. A. (1978-1979). «Specific learning disability in primary French immersion». *Interchange*, núm. 9, p. 73-85.
- WISS, C. (1989). «Early French immersion may not be suitable for every child». *The Canadian Modern Language Review*, núm. 45, p. 517-529.

RESULTATS DE L'ALUMNAT QUE PARTICIPA EN PROGRAMES DE LLENGUA DUAL ALS ESTATS UNITS

Kathryn Lindholm-Leary. *Professora de la San José State University
(San José, Califòrnia, USA)*

Els programes d'educació de llengua dual van sorgir als EUA com a model viable després del resultat obtingut per quatre programes que es van iniciar fa 20 o 30 anys. Més tard, a mitjan dècada de 1960, les escoles públiques de Dade County de Miami, Florida, van desenvolupar dos programes anglès/espanyol. Poc després, en la dècada de 1970, es van formar altres programes en tres altres escoles de districte en tres estats diferents (Washington, Illinois i Califòrnia). Dels aproximadament cinc programes lingüístics duals que hi havia fa dues dècades, s'ha passat als 320 de comptabilitzats (i molts altres de no comptabilitzats) que hi ha el 2005 (Center for Applied Linguistics, 2006). L'espanyol és de lluny la llengua objectiu d'estudi més popular (94%), seguida del xinès, el coreà, el francès i el navajo. Tot i que la majoria d'aquests programes es van establir en l'escola primària (fins al sisè grau), més de cinquanta continuen en l'escola secundària (graus 7-12).¹ Els programes lingüístics duals es porten a terme en les escoles públiques de més de la meitat dels cinquanta estats dels EUA i en cadascuna de les regions principals del país. Part de les raons d'aquest creixement dels programes lingüístics duals espanyol-anglès és deguda al gran augment de la població d'hispanos.² Als EUA, s'estima que 9,9 milions dels 45 milions totals d'infants en edat escolar viuen en llars on es parlen altres llengües que no són l'anglès, una estadística que representa un 35% d'augment des de 1980. Dues tercers parts d'aquests 9,9 milions d'infants són hispanoparlants.

En els programes de llengua dual dels EUA, l'alumnat és instruït de manera alterna en anglès i una altra llengua, que en el 94% dels casos és l'espanyol.

Els programes d'educació de llengua dual integren nens i nenes que són parlants nadius anglesos amb nens i nenes que són parlants nadius espanyols per donar-los una instrucció acadèmica que es presenta separatament a través de dues llengües. Per a ambdós grups, una de les dues llengües és la seva llengua materna i l'altra és la seva segona llengua. El programa de llengua dual, també anomenat immersió de dos sentits o immersió bilingüe de dos sentits, es va desenvolupar seguint les recerques sobre educació bilingüe i programes educatius d'immersió, que inclouen quatre components crítics:

- El programa implica instrucció en dues llengües, l'espanyol s'utilitza per a una part important de la jornada (almenys el 50%).
- El programa inclou períodes d'instrucció durant els quals només s'utilitza una llengua.
- Hi ha aproximadament un nombre igual d'angloparlants que d'hispanoparlants.
- L'alumnat rep conjuntament la majoria d'instrucció de contingut.

Els principals objectius a assolir per aquests programes són:

- Alts nivells de competència bilingüe.
- Bialfabetització, és a dir, llegir i escriure en un nivell de qualitat en ambdues llengües.
- Resultats en el contingut de les assignatures (matemàtiques, ciències, estudis socials) en el nivell de qualitat o per sobre.
- Competències multiculturals.

DIFERENTS MODELS DE PROGRAMES DE LLENGUA DUAL

Hi ha dues variants principals de programes de llengua dual, que es coneixen habitualment com els models 90:10 i 50:50. El principi que distingeix aquestes dues variacions és la distribució de les llengües per a la instrucció.

En el model 90:10, durant el parvulari i els primers graus, el 90% de la jornada escolar es destina a instrucció del contingut en espanyol i el 10% en anglès. Tota la instrucció de contingut es fa en espanyol i el temps d'anglès es destina a desenvolupar la competència lingüística oral i les capacitats de prealfabetització. La instrucció lectora comença en espanyol per a tot l'alumnat. En el segon i tercer grau, l'alumnat rep el 80% de la jornada en espanyol i el 20% en anglès. L'alumnat continua la seva instrucció lectora en espanyol. Però tot i que comença la lectura formal en anglès en el

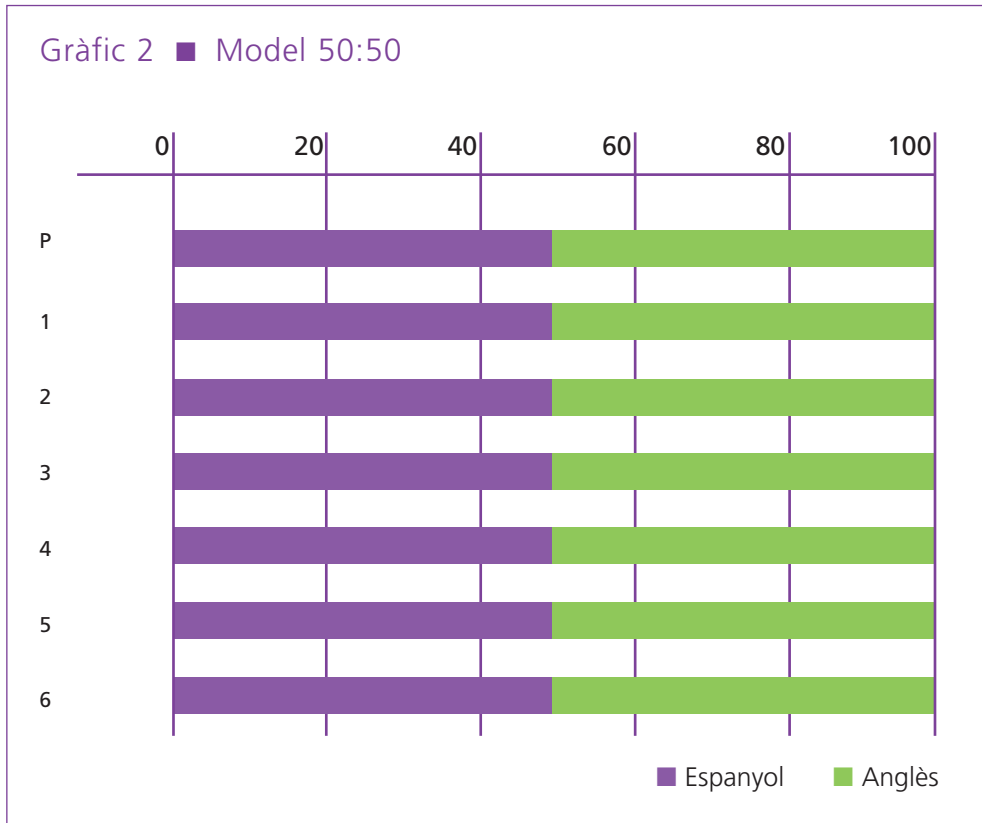
tercer grau, l'alumnat està exposat als textos escrits i la literatura anglesa des del primer grau. Pot estar estudiant matemàtiques, estudis socials i ciència en espanyol, però

Hi ha dos models principals de programes de llengua dual, que es distingeixen per la distribució variable de les dues llengües en la instrucció (model 90:10 i model 50:50).

llengua en anglès i en espanyol. Educació física, música, art i altres assignatures es poden impartir en qualsevol de les dues llengües, segons les necessitats de l'escola. En el quart, cinquè i sisè graus, el temps d'instrucció de l'alumnat està equilibrat entre l'anglès i l'espanyol, de manera que el contingut es divideix en parts iguals entre ambdues llengües. Per tant, matemàtiques i ciències poden ensenyar-se en espanyol i estudis socials, art i música en anglès (o viceversa). Lectura/escriptura/literatura s'imparteixen en ambdues llengües.



En el model 50:50, durant tots els anys de l'educació primària l'alumnat rep la meitat de la seva instrucció en anglès i l'altra meitat en espanyol. L'aprenentatge de la lectura varia: en algunes escoles, l'alumnat aprèn a llegir primer en la seva llengua materna (l'alumnat angloparlant aprèn a llegir en anglès i l'hispanoparlant aprèn a llegir en espanyol) i després afegeix la lectura en la segona llengua en el segon o tercer grau. En altres escoles, l'alumnat aprèn simultàniament a llegir en ambdues llengües.



Sigui quin sigui el model (90:10 o 50:50), el currículum d'instrucció es basa en les pautes estatals i locals d'educació pública i és equivalent al de l'alumnat d'una aula regular anglesa. Les àrees de contingut impartides en cada llengua depenen dels materials curriculars disponibles i dels materials de suport, així com de les necessitats específiques de cada centre educatiu.

El model educatiu del programa de llengua dual es basa en la recerca i en les millors pràctiques. Hi ha coherència entre els factors que defineixen els programes lingüístics duals exemplars i les pràctiques que es duen a terme en una aula que imparteix l'educació només en anglès. La recerca i les bones pràctiques en educació en llengua dual, educació bilingüe, educació en una llengua estrangera i educació en immersió es van utilitzar per desenvolupar un conjunt de pautes per als programes de llengua dual (Lindholm-Leary, 2005a). Aquestes pautes, anomenades *Principis guia per a l'educació en llengua dual* (Howard, Sugarman, Christian, Lindholm-Leary i Rogers, 2005), es van establir per ajudar les escoles a desenvolupar i afinar més el seus programes. La guia

consisteix en un conjunt d'indicadors, cada un dels quals conté una sèrie de principis guia amb diversos punts clau. Aquests punts clau s'elaboren d'acord amb cada principi, amb elements específics valorats en funció de cada principi. Els principals indicadors es descriuen a continuació:

Els resultats educatius milloren si hi ha un compromís compartit pels administradors, el professorat, l'alumnat i els pares i mares.

Entorn escolar – Els resultats educatius de l'alumnat milloren quan les escoles tenen una visió àmplia i coherent del centre educatiu i un conjunt d'objectius que defineixen les seves expectatives, així com un focus d'instrucció i un compromís amb les fites i les expectatives que cal assolir compartides pels administradors, el professorat, l'alumnat i els pares i mares. Establir una visió de competència bilingüe i multicultural requereix una comprensió clara d'un tractament equitatiu dirigit cap a les necessitats d'un alumnat culturalment i lingüísticament divers. A més, les escoles amb èxit tenen un lideratge efectiu.

Currículum i instrucció – Els estudis mostren que les escoles i els programes d'èxit ofereixen un currículum que estableix una alineació clara amb els estàndards d'avaluació; un currículum que té sentit, que és un repte acadèmic i que incorpora un ordre de pensament més alt; que potencia l'enriquiment en lloc de només les funcions de reforç. Atesos la visió i els objectius associats amb el bilingüisme i la bialfabetització, la instrucció lingüística està integrada dins del currículum, i la llengua i la literatura es desenvolupen amb el currículum per assegurar que l'alumnat aprèn el contingut així com el llenguatge acadèmic que s'hi associa. Promoure una alta competència lingüística en les habilitats orals implica oferir tant oportunitats estructurades com no estructurades per a la producció oral. Estratègies de grup, com ara l'aprenentatge cooperatiu, s'utilitzen per optimitzar les interaccions entre l'alumnat i compartir el treball. A més, les necessitats del currículum han de reflectir i valorar la/les cultura/res de l'alumnat.

Planificació del programa – Els importants processos de planificació es posen en funcionament per complir els objectius del programa així com per millorar el rendiment de tot l'alumnat. L'articulació del programa ha de ser vertical entre els diferents graus i horitzontal dins d'un grau concret, i ha d'incloure un abast, una seqüència i una alineació correctes amb les pràctiques de desenvolupament i els nivells de competència lingüística apropiats en ambdues llengües.

Avaluació i rendiment de comptes – Les escoles efectives utilitzen mesures d'avaluació que estan d'acord amb la visió i els objectius del centre, amb el currículum apropiat i amb els estàndards que s'hi relacionen. Els programes educatius de llengua dual

requereixen la utilització de mesures múltiples en ambdues llengües per avaluar el progrés de l'alumnat en l'assoliment dels objectius bilingües i de bialfabetització juntament amb els objectius curriculars, relacionats amb el contingut, i també amb la competència bilingüe.

Qualitat del personal i desenvolupament professional – El professorat que participa en els programes d'educació lingüística ha de ser professorat d'alta qualitat, amb alts nivells de coneixement respecte al tema de l'assignatura, el currículum i la tecnologia, les estratègies didàctiques, les capacitats de gestió de l'aula i l'avaluació. El professorat ha de tenir una habilitat nadiua o quasi nadiua en una de les llengües d'Instrucció o en ambdues: parlar, escoltar, llegir i escriure i coneixement del model d'educació lingüística i de les estratègies educatives apropiades. Per tal d'administrar i ensenyar efectivament, els administradors i els professors també necessiten un desenvolupament professional relacionat amb les teories i filosofies subjacents a l'educació bilingüe i al desenvolupament de la segona llengua i de la bialfabetització, l'aprenentatge cooperatiu, l'avaluació i l'equitat educativa.

Implicació familiar – Els programes efectius fan de l'entorn escolar un lloc acollidor per als pares i mares de tots els grups lingüístics i culturals, on el bilingüisme es valora i on hi ha un sentit de pertinença al grup tant per a l'alumnat com per a les seves famílies. Es tracten igual els pares i mares que són culturalment i lingüísticament diversos. Els pares i mares tenen informació sobre el model de llengua dual.

ALUMNES PARTICIPANTS

Una de les principals característiques per a la inclusió d'alumnes en el programa de llengua dual és que parlin una de les dues llengües del programa: anglès o espanyol. La majoria dels hispanoparlants tenen poca o cap competència en anglès quan entren en el programa i la majoria dels angloparlants tenen poca o cap competència lingüística en espanyol a l'inici del programa. Tot i que l'origen ètnic dels hispanoparlants és hispà, l'origen dels angloparlants pot variar considerablement (p. ex.: euroamericans, hispans, afroamericans, asioamericans). Molts dels angloparlants són hispans de tercera –o més– generació, que parlen poc o gens l'espanyol. Els alumnes també varien pel

A l'inici del programa, la majoria dels hispanoparlants tenen poca o cap competència en anglès i la majoria dels angloparlants tenen poca o cap competència en espanyol.

que fa a l'entorn socioeconòmic o educatiu de les seves famílies: mentre que la majoria dels hispanoparlants acostumen a venir d'un entorn socioeconòmic baix i tenen pares i mares amb un nivell educatiu baix, els angloparlants sovint vénen de famílies amb un nivell educatiu més alt, però amb un entorn socioeconòmic molt variat: n'hi ha d'ingressos molt baixos i d'altres que els tenen molt alts. A més, l'alumnat amb diverses necessitats educatives especials (discapacitats d'aprenentatge, alguns desordres comunicatius, etc.) pot accedir a la majoria dels programes.

AVALUACIÓ DE L'EFFECTIVITAT DELS PROGRAMES DE LLENGUA DUAL

Diversos estudis han examinat la competència bilingüe, la comprensió lectora, l'escriptura, els resultats acadèmics i les millores d'actitud de l'alumnat que participa en programes lingüístics duals (Lindholm-Leary i Howard, en premsa; Howard, Sugarman i Christian, 2003; Lindholm-Leary, 2001; Lindholm-Leary i Borsato, 2006). La majoria d'aquests estudis inclouen alumnes de programes anglès/espanyol, tot i que hi ha alguns informes que presenten els resultats dels alumnes de programes de xinès i coreà, que són coincidents amb les conclusions de les recerques dels programes anglès/espanyol. Les observacions següents se centren en les conclusions dels programes anglès/espanyol.

Competència en llengua oral

Diversos estudis han examinat el desenvolupament del llenguatge oral de l'alumnat dels programes anglès/espanyol (Howard i Christian, 1997; Howard, Christian i Genesee, 2004; Lindholm-Leary, 2001, 2003). Tots aquests estudis coincideixen a dir que cap al cinquè o sisè grau (a 10 o 11 anys), gairebé tots els alumnes que han assistit a un programa de llengua dual des del parvulari o el primer grau han adquirit competència en ambdues llengües. Aquests resultats es donen tant si les dades s'havien examinat des d'una perspectiva transversal com longitudinal, i sense importar les mesures de llengua utilitzades. Així mateix, els hispanoparlants acostumen a tenir nivells més alts de competència en espanyol que no pas els angloparlants, i l'alumnat dels programes 90:10 acostuma a ser més plenament bilingüe que l'alumnat dels programes 50:50.

A 10 i 11 anys, gairebé tot l'alumnat que ha assistit a un programa de llengua dual des del parvulari o el primer grau ha adquirit competència tant en anglès com en espanyol.

Malgrat la menor exposició a l'anglès en la seva jornada escolar, l'alumnat hispanoparlant dels programes 90:10 aconsegueix la mateixa competència en anglès que l'alumnat hispanoparlant del programa 50:50. A més a més, en dos instituts (graus 9-12), gairebé tot l'alumnat que feia el test Spanish Advanced Placement (per a crèdit universitari) va aconseguir prou nota com per obtenir la certificació Advanced Placement.

Aquests resultats per als alumnes hispanoparlants quadren amb les conclusions indicades en els estudis sobre l'educació bilingüe (Genesee *et al.*, 2006; Lindholm-Leary i Borsato, 2006). A més, aquestes conclusions per a la competència en llengua materna (L1) i en la segona llengua (L2) són similars a aquelles obtingudes en els estudis d'immersió en llengua estrangera, on els angloparlants desenvolupen nivells alts de competència en la seva L1, sense importar si han participat en un programa d'immersió de tipus parcial (tipus 50:50) o total (90-100%) en L2. L'alumnat d'immersió angloparlant nadiu també desenvolupa alts nivells de competència en L2, tant en els programes d'immersió parcial com total (Genesee, 1987), tot i que aquesta competència s'ha demostrat que és més alta en els programes d'immersió total.

Classificació de l'alumnat segons la seva competència en espanyol

Lindholm-Leary i Ferrante (2005) examinen la classificació de l'alumnat segons la seva competència en comprensió oral, fluïdesa, vocabulari i gramàtica en espanyol en 199 escoles mitjanes amb programa de llengua dual (graus 6-8, alumnes d'11 i 13 anys). Aquest alumnat ha participat durant 6 o 8 anys en un programa de llengua dual, i tots els hispanoparlants i la majoria dels angloparlants han estat aprovats pel seu professorat d'espanyol i han obtingut resultats de comprensió lectora en espanyol equivalents a un suficient o per sobre. L'alumnat va rebre instruccions escrites per autopuntuar en una escala d'1 a 5 la seva comprensió oral, fluïdesa, vocabulari i gramàtica en espanyol. Com en la majoria de les instruccions, hi havia descripcions de cada resultat numèric per a cada component lingüístic. Els resultats mostren que no hi ha diferència estadísticament significativa entre les mitjanes dels hispanoparlants (HP), les dels angloparlants hispànics (AH) i les dels angloparlants europeus (AE). En general, els resultats indiquen que:

- Comprensió oral en espanyol (d'1 = comprendre preguntes/frases simples, a 5 = comprendre-ho tot a una velocitat normal) – Gairebé tres quartes parts dels alumnes hispanoparlants i angloparlants i la meitat dels alumnes angloparlants europeus obtenen una nota de 4 o 5 en l'escala de cinc punts de comprensió oral.

- Fluïdesa en espanyol (puntuació d'1 = participa en converses senzilles sobre temes familiars i a una velocitat més lenta del normal, a 5 = fluïdesa similar a la d'un nadiu) – La meitat dels HP, i més d'una tercera part dels AH i AE obtenen una puntuació de 4 o 5.
- Vocabulari espanyol (1 = prou vocabulari per fer frases senzilles/fer preguntes senzilles, 5 = vocabulari extensiu similar al d'un nadiu) – Gairebé la meitat dels HP, un terç dels AH i una quarta part dels AE obtenen una puntuació de 4 o 5.
- Gramàtica en espanyol (1 = produeix patrons de frase molt senzills amb errors freqüents, 5 = domini similar al d'un nadiu de patrons gramaticals complexos) – Rep els resultats més baixos, amb un 11-45% de l'alumnat que considera que té un bon domini de la gramàtica (graus 4-5).

Resultats acadèmics

Els resultats acadèmics de l'alumnat que participa en els programes de llengua dual ha estat una preocupació central dels educadors, dels pares i mares i dels responsables de política educativa dels EUA, per la qual cosa gran part de la investigació en programes de llengua dual s'ha centrat en aquest tema.

La majoria dels estudis sobre llengua dual que tracten dels resultats de l'alumnat es basen en mesures estandaritzades sobre la llengua oral, l'alfabetització i el rendiment acadèmic en les àrees de contingut, atès que els resultats de tests estandaritzats acostumen a utilitzar-se per demostrar l'efectivitat d'un programa des de la perspectiva de la política educativa (Lindholm-Leary i Howard, en premsa).

Els resultats indiquen que tant els alumnes hispanoparlants com els angloparlants fan progressos excel·lents en les capacitats lectores i d'escriptura en ambdues llengües.

Llegir i escriure

Els investigadors han examinat la lectura i l'escriptura en anglès i espanyol dels alumnes dels últims graus de l'escola elemental dels programes de dues vies anglès/espanyol (Howard, Christian i Genesee, 2004). Els resultats indiquen que ambdós grups d'alumnes fan progressos excel·lents en les capacitats lectores i d'escriptura en totes dues llengües. En redacció, en gramàtica i en aspectes pràctics, tant els hispanoparlants com els angloparlants mostren tendències similars a l'hora d'escriure. Tot i que els resultats de redacció són similars entre l'alumnat hispanoparlant i l'angloparlant, l'hispanoparlant acostuma a escriure treballs més sofisticats en espanyol que l'angloparlant. En general, l'alumnat és millor en la seva llengua materna que en la seva segona llengua, tot i

que la diferència és molt menor per a l'alumnat hispanoparlant i que algunes mesures indiquen millors capacitats d'escriptura en anglès que en espanyol en una part dels hispanoparlants.

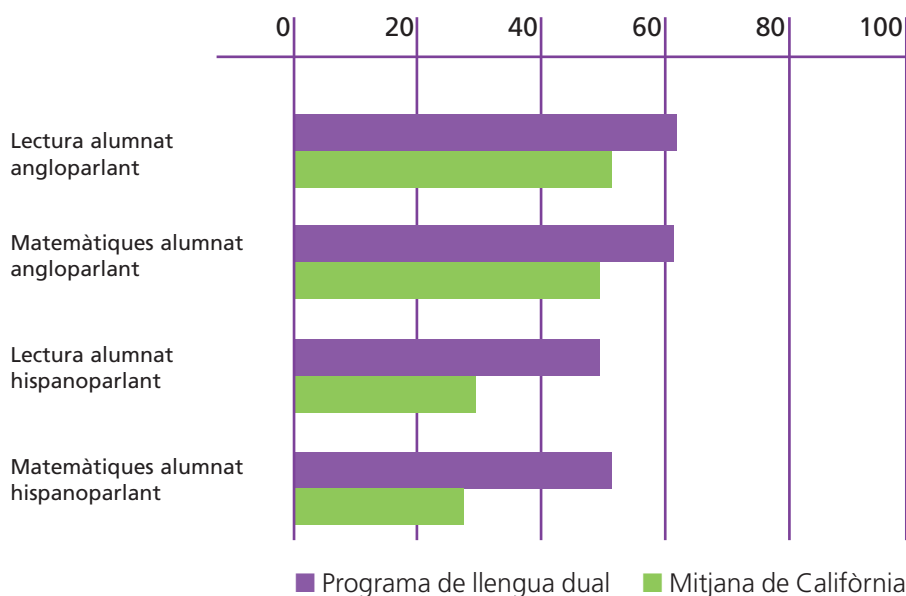
Serrano i Howard (2003) investiguen la influència anglesa en el desenvolupament de l'escriptura espanyola en cinquanta-cinc hispanoparlants nadius en tres programes 90:10 de dues vies. Descobreixen que moltes de les mostres escrites en espanyol evidencien la influència anglesa i que, de fet, la majoria d'alumnes mostren una petita quantitat d'influència de la llengua anglesa en la seva escriptura en espanyol. La influència anglesa és més comuna en l'àmbit del vocabulari, seguit de la gramàtica i dels aspectes pràctics.

Resultats en lectura i matemàtiques

Diversos investigadors han examinat els resultats en lectura i matemàtiques dels alumnes dels programes de llengua dual al final de l'escola primària o en alguns graus de secundària per tal de determinar l'impacte a llarg termini dels programes de llengua dual (Cazabon, Nicoladis i Lambert, 1998; Christian, Genesee, Lindholm-Leary i Howard, 2004; de Jong, 2002; Gomez, Freeman i Freeman, 2005; Kirk Senesac, 2002; Lindholm i Aclan, 1991; Lindholm-Leary, 2001, 2005b; Lindholm-Leary i Borsato, 2005, 2006; Lindholm-Leary i Ferrante, 2005; Lindholm-Leary i Howard, en premsa; Stipek, Ryan, i Alarcón, 2001; Thomas i Collier, 1997, 2002). Aquests estudis coincideixen a demostrar que, en general, tant l'alumnat hispanoparlant com l'angloparlant fa progressos significatius en ambdues llengües.

En un estudi longitudinal fet per Lindholm-Leary (2005), ambdós grups obtenen resultats molt per sobre del nivell mitjà en totes dues llengües en els graus 6-8 (11 i 13 anys) i obtenen resultats comparables o superiors als de l'alumnat escolaritzat en una sola llengua. Tal com il·lustra el gràfic núm. 3, segons els tests estandarditzats de referència de resultats en lectura i matemàtiques implantades en anglès, l'alumnat angloparlant dels programes de llengua dual obté millors resultats que els seus companys i companyes monolingües anglesos d'escoles angleses. A més, l'alumnat hispanoparlant dels programes de llengua dual obté resultats significativament més alts que els seus companys d'educació únicament anglesa en lectura i en matemàtiques implantades en anglès. L'aquest alumnat hispanoparlant obté resultats similars als de l'alumnat angloparlant d'educació només anglesa. Aquests resultats es poden estendre a alumnes afroamericans i hispans angloparlants i a alumnes de diferents entorns socioeconòmics. Per tant, cada grup d'alumnes dels programes de llengua dual obté resultats com a mínim igual d'alts, i fins i tot més alts, que els alumnes que només estudien en anglès.

Gràfic 3 ■ Rendiment en lectura i matemàtiques en anglès de l'alumnat de grau 7

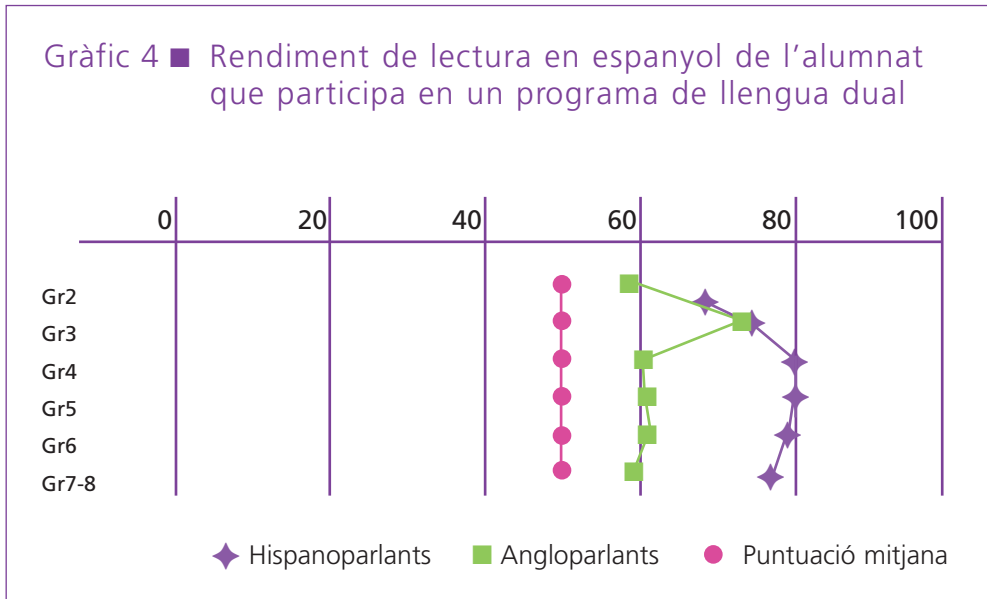


Pel que fa als resultats de lectura implantada en espanyol, ambdós grups d'alumnes dels programes de llengua dual obtenen resultats per sobre de la mitjana en cada grau, del 2 al 8 (gràfic núm. 4).

És important subratllar que en els graus 7 i 8 (12 i 13 anys), tant l'alumnat angloparlant com l'hispanoparlant obté resultats similars en els tests en anglès, tant si han participat en el programa 90:10 com en el 50:50. Quan els resultats es refereixen a matèries implantades en espanyol, els alumnes dels programes 90:10 obtenen millors resultats que els alumnes dels programes 50:50. Per tant, el major temps d'instrucció rebut en espanyol té un impacte positiu en espanyol i cap efecte negatiu en el rendiment en les àrees implantades en anglès.

L'alumnat que participa en programes de llengua dual obté resultats acadèmics comparables o superiors als de l'alumnat escolaritzat en una sola llengua.

Gràfic 4 ■ Rendiment de lectura en espanyol de l'alumnat que participa en un programa de llengua dual



Els resultats mostren que l'alumnat que ha participat en el programa de llengua dual té actituds positives envers les matemàtiques i l'escola en general.

Lindholm-Leary i Borsato (2005) també estudien els resultats i les actituds envers les matemàtiques en 139 alumnes dels graus 9-12 (14 i 18 anys) que han participat en programes de llengua dual des del parvulari o el primer grau. Els resultats mostren que l'alumnat que ha participat en el programa de llengua dual té actituds positives cap a les matemàtiques i l'escola en general. Aquest alumnat obté resultats per sobre de la mitjana en els tests estandarditzats de matemàtiques a finals de l'escola primària i en entrar a l'institut, i continua obtenint resultats per sobre de la mitjana en matemàtiques a l'institut. L'actitud envers les matemàtiques (p. ex.: *m'agraden les mates*) de l'alumnat hispanoparlant és bastant positiva i no significativament diferent de la de l'alumnat anglòparlant. A més, tot l'alumnat està en cursos de matemàtiques d'alt nivell. Els autors conclouen que el grup d'alumnes hispans dels programes de llengua dual, que incorporen sobretot alumnes en risc d'abandonament escolar, té un rendiment més alt que la mitjana d'alumnes hispans que descriuen els estudis d'investigació i que s'acostumen a trobar distribuïts en les escoles d'arreu dels EUA.

Relacions entre la competència oral i el rendiment acadèmic

La investigació en els programes d'immersió de doble via s'uneix a la recerca en educació bilingüe als EUA, la qual remarca que la competència bilingüe i la bialfabetització estan vinculades positivament al rendiment acadèmic en ambdues llengües (Genesee *et al.*, 2005, 2006; Lindholm i Aclan, 1991; Lindholm-Leary i Borsato, 2006). Tal com mostren les síntesis de la recerca (Genesee *et al.*, 2006), l'alumnat hispà bilingüe tendeix a tenir resultats més alts, per sobre de la mitjana de cada curs, i més expectatives educatives que els seus companys i companyes hispanoangloparlants. Tot i que aquesta conclusió no és tan evident per als nadius hispanoangloparlants en lectura anglesa, és certa per als nadius hispanoangloparlants en lectura en espanyol i per als nadius hispanoparlants en lectura anglesa i espanyola. Per tant, els alts nivells de competència lingüística estan associats amb alts nivells de lectura, en particular en lectura de l'L2. Per donar suport a aquesta interpretació es pot dir que quan van pujant cursos, a mesura que els alumnes adquireixen més competència en ambdues llengües, la correlació entre els resultats de lectura en anglès i espanyol augmenta (Lindholm i Aclan, 1991; Lindholm-Leary, 2001). A més, l'estudi Lindholm-Leary i Borsato (2005) descobreix que els millors lectors en anglès (nivell avançat segons el test de referència de Califòrnia) tenen els resultats de lectura més alts en espanyol. Significativament, entre aquells que obtenen els rendiments més baixos en lectura en anglès, els hispanoparlants obtenen resultats baixos en anglès però acostumen a obtenir notes equivalents a la mitjana en espanyol, mentre que els angloparlants que tenen puntuacions baixes en anglès també acostumen a tenir un nivell baix en espanyol.

Per tant, els alumnes dels programes de llengua dual, considerats com a bilingües equilibrats, amb alts nivells de competència en ambdues llengües, tendeixen a obtenir millors resultats que altres estudiants, cosa que potser dóna suport a la hipòtesi de llindar de Cummins (1991), que afirma que es necessiten alts nivells de bilingüisme abans de poder obtenir beneficis cognitius. Finalment, hi ha alguna indicació de la transferència de coneixement de contingut, ja que els alumnes de vegades reben la formació en una llengua però se'ls avalua en una altra, i tot i així demostren el domini apropiat de la matèria. Segons tots aquests estudis, hi ha dubtes sobre l'assignació no aleatòria de les places per als participants en els programes de llengua dual o similars. En altres paraules, qualsevol diferència trobada o no trobada entre els grups d'alumnes pot tenir a veure amb les diferències de context o de la qualitat general de l'entorn escolar, independentment del model de programa. Com a conseqüència, aquestes conclusions s'han d'interpretar amb precaució. Al mateix temps, la consistència de les conclusions entre els estudis suggereix que les conclusions discutides aquí tenen credibilitat.

ACTITUDS ENVERS L'ESCOLA, EL BILINGÜISME I EL PROGRAMA DE LLENGUA DUAL

Els estudis també han examinat les actituds dels alumnes envers l'escola i el programa de llengua dual (Cazabon, Lambert i Hall, 1993; Cazabon, Nicoladis i Lambert, 1998; Lindholm-Leary, 2001; Lindholm-Leary i Borsato, 2006). Els resultats són coincidents en tots aquests estudis, que inclouen programes 90:10 i 50:50 en diverses zones d'arreu dels EUA: l'alumnat demostra actituds positives envers el programa i envers altres llengües i cultures.

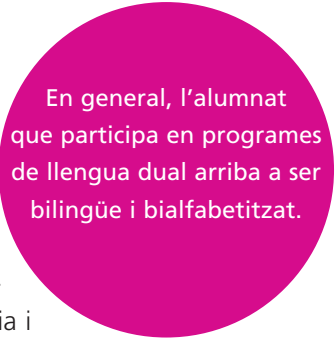
La majoria de l'alumnat dels instituts amb programa de llengua dual coincideix que no pretén abandonar els seus estudis, tot i pertànyer al grup amb un percentatge més alt de risc d'abandonament escolar.

En estudis d'alumnes de secundària que han estat en programes de llengua dual des de l'escola primària (Lindholm-Leary i Borsato, 2005; Lindholm-Leary i Ferrante, 2005), els resultats mostren que tenen actituds molt positives envers l'escola i el programa de llengua dual. La majoria de l'alumnat pensa que l'aprenentatge a través de dues llengües els ha ajudat a pensar millor, que els ha fet més intel·ligents i que els ha ajudat a obtenir millors resultats a l'escola. Els alumnes, especialment els hispans (tant angloparlants com hispanoparlants), se senten valorats en el programa de llengua dual, estan contents de participar-hi i ho recomanarien a altres estudiants. Malgrat que tots els alumnes estaven d'acord, els alumnes hispans sentien encara amb més força que el programa de llengua dual els reptava a obtenir millors resultats a l'escola, els donava més confiança per fer-ho bé a l'escola i els atorgava una millor educació.

El percentatge d'alumnat hispà que abandona els estudis als EUA, especialment l'hispanoparlant, és més alt que per a qualsevol altre grup ètnic i ha augmentat amb el temps, mentre que ha baixat per a altres grups. Però la majoria de l'alumnat dels instituts amb programa de llengua dual està d'acord que no pretén abandonar l'escola (Lindholm-Leary i Borsato, 2005). Òbviament, aquesta és una mostra d'alumnes que fins al moment han seguit amb la seva escolaritat. Tanmateix, fins i tot el 87% dels alumnes dels graus 9 i 10, juntament amb el 93% dels alumnes dels graus 11 i 12, diuen que no deixarien l'escola. D'aquells que sí que han considerat en algun moment abandonar els estudis, la majoria diuen que no ho han fet perquè necessiten educació. Només un petit percentatge d'alumnes euroamericans, però una tercera part dels hispans angloparlants i gairebé la meitat dels hispans hispanoparlants consideren que el programa de llengua dual els permet evitar deixar l'escola.

CONCLUSIONS

En conclusió, la investigació presentada aquí ofereix proves que, en general, l'alumnat que participa en programes de llengua dual arriba a ser bilingüe i bialfabetitzat, a més d'aconseguir un rendiment acadèmic en les àrees de contingut per sobre de la mitjana o en la mitjana. En ambdós models (90:10 i 50:50), l'alumnat pot obtenir resultats en totes dues llengües situats en la mitjana o per sobre de la mitjana. Tanmateix, la competència i l'alfabetització és més forta en espanyol per als alumnes del programa 90:10 que per als del programa 50:50. Sense cap mena de dubte, es necessita més recerca per tal d'examinar les pràctiques curriculars i d'instrucció que promouen nivells més alts de bilingüisme, de rendiment acadèmic i de cognició i per saber com aquestes pràctiques interactuen amb els diversos factors contextuais dels estudiants (p. ex.: llengua materna, nivell de bilingüisme en el moment d'entrada al centre educatiu, estatus socioeconòmic, necessitats d'aprenentatge especials).



En general, l'alumnat que participa en programes de llengua dual arriba a ser bilingüe i bialfabetitzat.

Notes

¹ Als EUA, l'escola primària inclou el parvulari i els graus de l'1 al 5 (infants entre 5 i 10 anys); l'escola intermèdia va del grau 6 al 8 (entre els 11 i 13 anys); i l'escola secundària, del 9 al 12 (adolescents de 14 a 18 anys).

² Als EUA, el terme hispà s'utilitza per referir-se a un immigrant o a un individu nascut en una àrea hispanoparlant del món.

Referències bibliogràfiques

- CAZABON, M.; LAMBERT, W.; HALL, G. (1993). *Two-way bilingual education: A progress report on the Amigos Program*. Informe de recerca, núm. 7. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- CAZABON, M.; NICOLADIS, E.; LAMBERT, W. E. (1998). *Becoming Bilingual in the Amigos Two-Way Immersion Program*. Informe de recerca, núm. 3. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
<http://www.cal.org/crede/pubs/research/rr3.htm>
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS. (2006). *Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S.*
<http://www.cal.org/twi/directory>
- CHRISTIAN, D.; GENESEE, F.; LINDHOLM-LEARY, K.; HOWARD, E. (2004). «Final Progress Report: CAL/CREDE Study of Two-Way Immersion Education». <http://www.cal.org/twi/CREDEFinal.doc>
- CUMMINS, J. (1991). «Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts». A: HULSTIJU, J. H.; Matter, J. F. (eds.) *Reading in Two Languages*. AILA Review. Amsterdam: Free University Press.
- DE JONG, E. J. (2002). «Effective bilingual education: From theory to academic achievement in a two-way bilingual program». *Bilingual Research Journal*, núm. 26 (1).
- GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- GENESEE, F.; LINDHOLM-LEARY, K.; SAUNDERS, W.; CHRISTIAN, D. (2005). «English language learners in U.S. schools: An overview of research findings». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, núm. 10 (4), p. 363-385.
- GENESEE, F.; LINDHOLM-LEARY, K. J.; SAUNDERS, W.; CHRISTIAN, D. (2006). *Educating English Language Learners: A Synthesis of Empirical Evidence*. NY: Cambridge University Press.
- GOMEZ, L.; FREEMAN, D.; FREEMAN, Y. (2005). «Dual language education: A promising 50-50 model». *Bilingual Research Journal*, núm. 29, p. 145-164.
- HOWARD, E. R.; CHRISTIAN, D. (1997). *The Development of Bilingualism and Biliteracy in Two-Way Immersion Students*. Document presentat a l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 405741).
- HOWARD, E. R.; CHRISTIAN, D.; GENESEE, F. (2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education*. Informe de recerca, núm. 12. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence and Center for Applied Linguistics.
- HOWARD, E. R.; SUGARMAN, J.; CHRISTIAN, D. (2003). *Trends in two-way immersion: A review of the research*. Informe de recerca, núm. 63. Baltimore, CD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- HOWARD, L.; SUGARMAN, J.; CHRISTIAN, D.; LINDHOLM-LEARY, K. J.; ROGERS, D. (2005). *Guiding Principles for Dual Language Education*. Washington DC: US Department of Education and National Clearinghouse for English Language.
www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm

- KIRK SENESAC, B. V. (2002). «Two-way immersion education: A portrait of quality schooling». *Bilingual Research Journal*, núm. 26 (1).
- LINDHOLM-LEARY, K. J. (2001). *Dual language education*. Avon, England: Multilingual Matters.
- (2003). «Dual language achievement, proficiency, and attitudes among current high school graduates of two-way programs». *NABE News*, núm. 26, p. 20-25.
- (2005a). «Review of research and best practices on effective features of dual language education programs. Washington, DC: Center for Applied Linguistics».
http://www.lindholmleary.com/resources/review_research.pdf
- (2005b). «The rich promise of two-way immersion». *Educational Leadership*, núm. 62, p. 56-59.
- LINDHOLM, K. J.; ACLAN, Z. (1991). «Bilingual proficiency as a bridge to academic achievement: Results from bilingual/immersion programs». *Journal of Education*, núm. 173, p. 99-113.
- LINDHOLM-LEARY, K. J.; BORSATO, G. (2005). «Hispanic high schoolers and mathematics: Follow-up of students who had participated in two-way bilingual elementary programs». *Bilingual Research Journal*, núm. 29, p. 641-652.
- LINDHOLM-LEARY, K. J.; BORSATO, G. (2006). «Academic achievement». A: GENESEE, F.; LINDHOLM-LEARY, K.; SAUNDERS, W.; CHRISTIAN, D. (eds.). *Educating English Language Learners*. NY: Cambridge University Press.
- LINDHOLM-LEARY, K. J.; FERRANTE, A. (2005). «Follow-up study of middle school two-way students: Language proficiency, achievement and attitudes». A: HOOSAIN, R.; SALILI, F. (eds.). *Language in multicultural education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- LINDHOLM-LEARY, K. J.; HOWARD, E. «Language and academic achievement in two-way immersion programs» [en premsa]. A: Fortune, T.; Tedick, D. (eds.). *Pathways to bilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Avon, Anglaterra: Multilingual Matters.
- SERRANO, R.; HOWARD, E. R. (2003). «Maintaining Spanish proficiency in the United States: The influence of English on the Spanish writing of native Spanish speakers in two-way immersion programs». *Selected proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. Lofti Sayahi. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p. 77-88.
- STIPEK, D.; RYAN, R.; ALARCÓN, R. (2001). «Bridging research and practice to develop a two-way bilingual program». *Early Childhood Research Quarterly*, núm. 16 (1), p. 133-149.
- THOMAS, W. P.; COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: NCBE.
<http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/index.htm>
- THOMAS, W. P.; COLLIER, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, CA i Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html

ELS USOS LINGÜÍSTICS EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A CATALUNYA: SITUACIÓ, TENDÈNCIES I PERSPECTIVES

F. Xavier Vila i Moreno (*Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona / Parc Científic de Barcelona*) i Mireia Galindo (*Xarxa CRUSCAT, de l'Institut d'Estudis Catalans*)

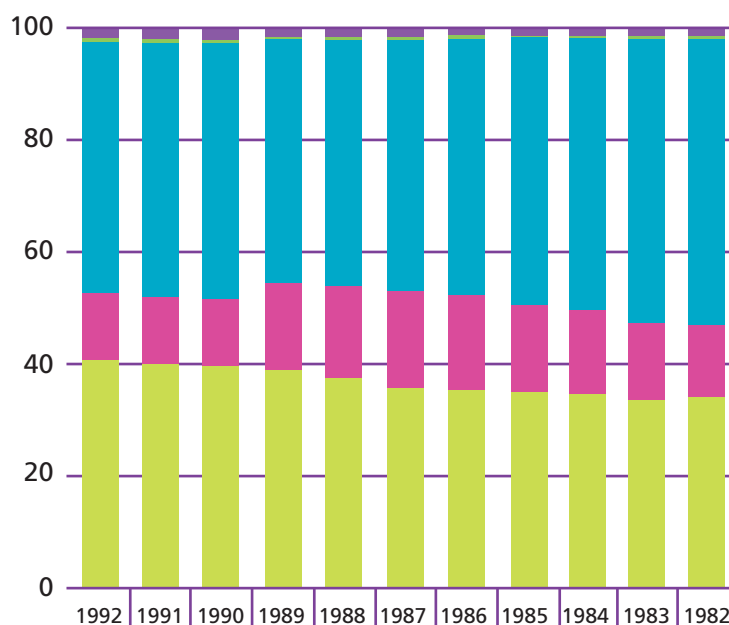
Aquest article analitza els comportaments lingüístics dels escolars de Catalunya. Per començar, hom presenta la composició demolingüística actual de les noves generacions d'escolars catalans. A continuació s'analitzen els usos lingüístics en el marc de l'educació primària a Catalunya, tot partint d'una distinció entre dos tipus de comunicacions: les *comunicacions institucionalitzades*, en què els interlocutors s'expressen com a membres o representants d'alguna institució, i les *comunicacions individualitzades*, en què els interlocutors s'expressen a títol individual i personal.¹ Finalment, s'aborda l'impacte de les noves immigracions en els usos lingüístics en l'ensenyament primari.

L'article analitza els comportaments lingüístics dels escolars de Catalunya. Té en compte tant les seves comunicacions en l'àmbit acadèmic com les personals i individuals.

EL CONTEXT DE SOCIALITZACIÓ DE LES ACTUALS GENERACIONS D'ESCOLARS A CATALUNYA: EL MARC DEMOLINGÜÍSTIC

A hores d'ara, la composició demolingüística de la població escolar catalana és poc coneguda. Fins allà on sabem, tot fa pensar que després d'una davallada important durant els setanta, el percentatge d'infants de llengua inicial catalana va anar augmentant lentament des de 1982 fins com a mínim l'any 1992 (vegeu el gràfic núm.1).

Gràfic 1 ■ Població escolar de Catalunya en el curs 1995-1996.
Llengua familiar per anys de naixement.
Percentatges



Altres llengües	1,4	1,5	1,4	1,2	1,2	1,2	1,0	1,1	1,0	1,1	0,9
Català i altres llengües	0,8	0,8	0,6	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	0,5	0,5	0,4
Castellà	45,0	46,5	46,6	45,0	45,0	45,2	46,0	47,9	48,8	50,7	51,7
Català i castellà	12,0	11,7	12,1	15,5	16,1	17,5	17,1	15,7	15,1	13,7	12,8
Català	40,8	39,5	39,3	37,7	37,2	35,6	35,3	34,9	34,6	34,0	34,2

Font: Torres (2003, p. 64), a partir de les dades provinents del cens lingüístic escolar del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

De fet, l'increment moderat del català com a llengua inicial segueix les pautes de transmissió intergeneracional identificades en diversos estudis recents (Torres, 2003; 2005; Galindo i Rosselló, 2004): sembla que (a) pràcticament tots els progenitors de llengua inicial catalana transmeten aquesta llengua, (b) un bon nombre de castellanoparlants inicials opta per transmetre el català als seus fills, sobretot en parelles lingüísticament

Fins al 1992,
el català va créixer
de manera lenta però
sostinguda com a primera
llengua dels infants nascuts
a Catalunya.

mixtes (català/castellà), i (c) el diferencial de natalitat entre catalanoparlants i castellanoparlants d'anys enrere sembla que ha desaparegut.

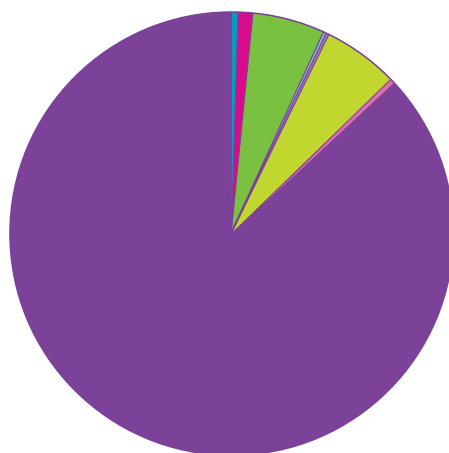
Atès que a mitjan anys noranta els censos lingüístics escolars van deixar de recollir la llengua inicial de l'alumnat, no es pot afirmar amb seguretat si l'evolució moderadament positiva del català com a llengua inicial s'ha anat mantenint, s'ha accelerat o s'ha modificat en els darrers anys. El que sí que es pot afirmar és que, al llarg dels darrers cinc anys, el nombre d'infants d'origen forà ha augmentat de manera sostinguda i en dos sentits. D'una banda, s'ha incrementat el nombre de nats fora de Catalunya, sobretot de fora de les fronteres estatals (fins a situar-se, en el curs 2004-2005, en el 10,93% de l'alumnat de primària).² D'altra banda, ha augmentat el nombre d'infants nascuts a Catalunya amb progenitors de fora (segons l'Idescat, més del 21% dels naixements registrats a Catalunya l'any 2004 eren fills de parelles formades per una o dues persones estrangeres).³

Tot i que actualment les dades demolingüístiques sobre la població escolar estrangera són escasses, se sap que poc més de la meitat dels nouvinguts prové d'Amèrica Central i del Sud, els quals, si tenen el castellà per llengua inicial única o compartida, segurament tenen una competència notable en aquesta llengua (Freixa, 2003). Pel que fa a la resta, la majoria són al·loglots, és a dir, de llengua inicial altra que català i castellà, entre les quals destaquen les llengües del Magrib (gràfic núm. 2).

Ras i curt: fins al 1992, el català va créixer de manera lenta però sostinguda com a primera llengua dels infants nascuts a Catalunya. Aquesta tendència hauria fet que durant els anys noranta el català hagués arribat a superar el castellà com a llengua inicial dels escolars catalans; tanmateix, no es disposa de dades per poder afirmar que això hagi esdevingut així. El que sí que se sap és que, durant els darrers anys, l'escola catalana ha incorporat un nombre creixent d'infants d'origen forà, la meitat dels quals són hispanòfons, i l'altra meitat al·loglots.

Així, doncs, les dades disponibles permeten organitzar la població escolar actual de Catalunya en quatre grans col·lectius segons la llengua inicial: (1) dos grans grups, catalanoparlants inicials i castellanoparlants inicials (al qual se sumen els hispanòfons llatinoamericans), cadascun dels quals se situaria entre el 40 i el 45% del total; un grup de bilingües inicials, entre el 10 i el 15%; i un reduït grup d'al·loglots inicials que se situaria al voltant del 4-5%.⁴

Gràfic 2 ■ Desglossament per zones d'origen de l'alumnat estranger d'educació primària a Catalunya. Curs 2004-2005. Xifres absolutes i percentatges sobre el total de l'alumnat



■ Alumnat no estranger; 328.022; 89,07%	■ Magrib; 11.121; 3,02%
■ Amèrica Central i del Sud; 18.721; 5,08%	■ Resta d'Europa; 3.495; 0,95%
■ Amèrica del Nord; 174; 0,05%	■ Resta d'Àfrica; 1.748; 0,47%
■ Àsia i Oceania; 2.528; 0,69%	■ Unió Europea; 2.458; 0,67%

Font: elaboració pròpia a partir de www.gencat.net/educaciouniversitats

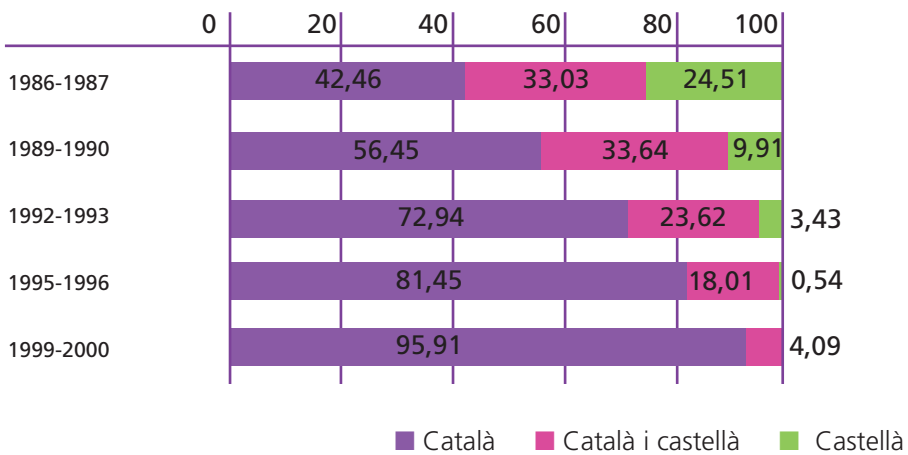
L'ÚS INSTITUCIONALITZAT DEL CATALÀ EN L'ESCOLA PRIMÀRIA

Tot i que es disposa de poques dades,⁵ sembla que, actualment, el català és la llengua vehicular majoritària de l'ensenyament primari a Catalunya (gràfic núm. 3). D'acord amb les dades del darrer cens lingüístic realitzat per l'aleshores Departament d'Ensenyament (curs 1999-2000), el 96% de l'alumnat assisteix a escoles en què la docència es fa pràcticament tota en català (també inclou centres en què s'imparteix una assignatura en cas-

Tot i que es disposa de poques dades, sembla que el català és la llengua vehicular majoritària de l'ensenyament primari a Catalunya.

tellà, a més de les assignatures de llengua i literatura castellanès). L'ensenyament bilingüe acull poc més del 4% de l'alumnat, i l'ensenyament exclusivament en castellà —i també en llengües estrangeres— té una presència marginal.

Gràfic 3 ■ Evolució de l'alumnat d'ensenyament primari a Catalunya segons la llengua d'escolarització. 1986-2000. Percentatges



Font: censos lingüístics escolars del Departament d'Educació i Universitats.

A la pràctica, però, sembla que l'ús del castellà per part dels docents era superior del que mostren les dades anteriors. Partint de les dades declarades obtingudes en una mostra de 132 escoles entre els anys 1998-2000, Vial i Canal (2002) identifiquen un 10% d'escoles on «el professorat parla als alumnes una mica més en català que en castellà». La situació en contextos no docents era pràcticament la mateixa, ja que en 9,4% dels centres l'alumnat declarava que el professorat els parlava «tant en català com en castellà». A aquest percentatge encara cal afegir-hi 21,3% d'escoles en què es deia que el professorat parlava «més en català que en castellà» (Vial i Canal, 2002, p. 23).

El percentatge d'aules d'educació primària que no funciona en català sembla que és superior al que suggerien les dades oficials de cinc o sis anys enrere.

Les dades apuntades són totes declarades. Si girem els ulls cap a dades observades, la situació és lleugerament diferent. Així, en l'estudi desenvolupat sobre una mostra d'enregistraments en 52 escoles de tot Catalunya entre 1996-1998 (Vila i Vial, 2000, aprofundit posteriorment a Galindo, 2006),⁶ es detectava que, en situacions informals, un 23% dels torns de parla que els mestres adreçaven als infants havien estat pronunciats en castellà i un 77% en català.⁷

Si, en comptes de la llengua emprada pels mestres, s'analitza la que usa l'alumnat per adreçar-s'hi, la situació es modifica sensiblement. Vial i Canal (2002) identificaven un percentatge important de centres en què l'alumnat s'adreçava al professorat «tant en castellà com en català» en situació docent (10,4%) i «més en castellà que en català» en situació no docent (30,7%). En el corpus Vila, Vial i Galindo, la majoria dels torns de parla que els infants adreçaven als mestres en els contextos no docents eren en llengua catalana (60,6%), però el castellà assolía una presència també destacada (gairebé el 40%).

La darrera dada disponible sobre els usos lingüístics a les aules la proporcionava el Departament d'Educació l'abril del 2005: segons la Inspecció d'Educació, entre un 10% i un 20% de les classes als centres de primària (tant públics com privats) es feien en castellà.

En definitiva, el percentatge d'aules d'educació primària que no funciona en català sembla que és ara com ara superior al que suggerien les dades oficials cinc o sis anys enre-re. Ara bé, no es pot discernir amb precisió si aquestes xifres corresponen a un increment real de la docència en castellà o més aviat a l'aflorament de pràctiques més o menys bilingües anteriorment no declarades.

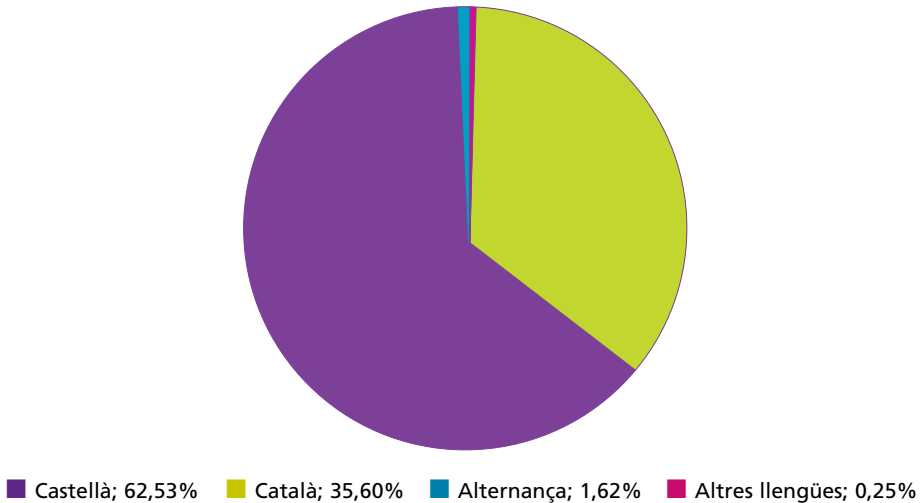
LES COMUNICACIONS INDIVIDUALITZADES DE L'ALUMNAT

La preeminència del català en els usos institucionalitzats de l'educació primària no es reproduïx en les comunicacions més individualitzades de l'alumnat. En termes generals, el català només assolí una posició secundària, per darrere del castellà, en les converses entre iguals.

En les converses entre iguals dels escolars, el català assolí una posició secundària, per darrere del castellà.

D'acord amb els resultats de l'únic estudi basat en enregistraments d'una mostra àmplia d'escoles de Catalunya (corpus Vila, Vial i Galindo),⁸ les pràctiques lingüístiques dels escolars en el context de l'hora del pati estaven polaritzades entre el castellà i el català, però en proporcions desiguals: l'ús del primer quasi doblava el del segon. Els torns que incloïen alguna alternança de codis⁹ entre aquestes dues llengües constituïen una proporció molt baixa (entre 1% i 2%) dels torns de paraula enregistrats. Les llengües diferents d'aquestes dues assolien una presència insignificant.

Gràfic 4 ■ Llengua dels torns de paraula enregistrats en contextos informals en 52 escoles de Catalunya. Percentatges



Font: corpus Vila, Vial i Galindo.

Aquests resultats evidencien, d'una banda, que el català no és la llengua predominant als patis de les escoles, i, de l'altra, que el català continua ocupant, en aquests patis, un espai molt significatiu. Un espai, però, que es distribueix de manera irregular arreu de Catalunya i que segueix unes pautes molt relacionades amb la demolingüística.

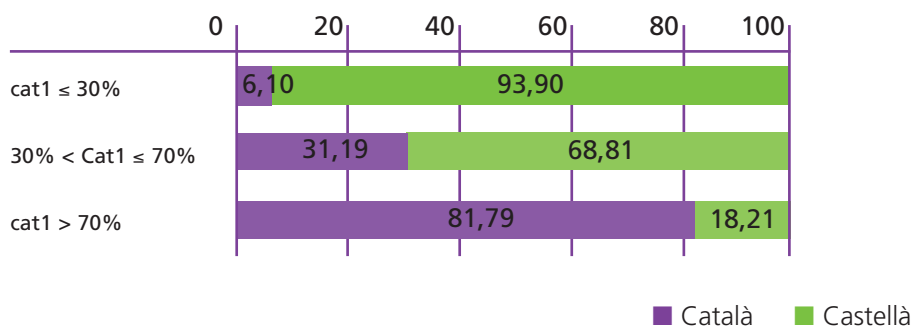
El castellà és la llengua predominant als patis de les escoles. El català hi ocupa, però, un espai significatiu: es parla als patis on hi ha infants de llengua familiar catalana.

La composició demolingüística del centre

En termes generals, el català es parla als patis en què hi ha infants de llengua familiar catalana: l'ús del català en els centres amb menys d'un 30% d'alumnat catalanoparlant és molt inferior (6%) al percentatge d'ús de català en els centres en què l'alumnat catalanoparlant familiar està entre 30% i 70% (31% de català). I aquest percentatge és considerablement inferior al que es registra en els centres amb més d'un 70% de catalanoparlants, on s'emeten en català el 82% de les produccions lingüístiques (gràfic núm. 5).

L'ús del castellà sol ser superior a la seva demografia, mentre que l'ús del català és inferior al seu nombre de parlants familiars. Els catalanoparlants i els castellanoparlants no mostren la mateixa tendència a emprar les respectives segones llengües.

Gràfic 5 ■ Torns de paraula en català i castellà segons el percentatge d'alumnat catalanoparlant del centre. Percentatges



Font: corpus Vila, Vial i Galindo.

El català no sols és *present* als patis de les escoles catalanes, sinó que fins i tot arriba a ser *dominant* en un bon nombre de centres. Ara bé, la posició del català en contextos que l'afavoreixen és inferior a la del castellà en contextos que afavoreixen aquesta altra llengua: si, en els centres amb menys del 30% d'alumnat catalanoparlant, gairebé el

94% dels torns de parla són en castellà, en els centres amb més del 70% d'alumnat catalanoparlant només un 82% dels torns que es produeixen són en català. A les escoles intermèdies, l'ús del castellà supera el del català en una proporció de 69% a 31%.

En altres paraules, l'ús del castellà sol ser superior a la seva demografia, mentre que l'ús del català és inferior al seu nombre de parlants familiars.

La llengua familiar dels interlocutors

Al paper desigual que la demografia té en els usos de català i castellà, cal afegir un altre factor que afavoreix la presència del castellà: els catalanoparlants i els castellanoparlants no mostren la mateixa tendència a emprar les respectives segones llengües. Els primers es passen al castellà molt més que no pas els segons ho fan al català.

Això és el que pot observar-se en el gràfic núm. 6, provinent del corpus Vila, Vial i Galindo. Tant catalanoparlants (CT) com castellanoparlants (CS) tendeixen a utilitzar més la llengua apresada a la llar que l'altra amb què estan en contacte, però en proporcions desiguals: 4 de cada 5 torns que emeten els castellanoparlants són en la seva llengua familiar, mentre que els catalanoparlants només pronuncien en català 3 de cada 5 torns. El comportament dels bilingües familiars (BI) es troba a mig camí del dels altres dos grups lingüístics, tot i que s'acosta més al dels castellanoparlants: emeten més torns en castellà (3 de cada 5) que en català.

Gràfic 6 ■ Torns de paraula en català i castellà segons la llengua familiar del parlant. Percentatges



Font: corpus Vila, Vial i Galindo

Aquestes consideracions de tipus quantitatiu han de complementar-se amb consideracions de tipus qualitatiu. Hom ha assenyalat sovint que, en el domini de llengua catalana, és general l'aplicació de la *norma d'adaptació o de convergència al castellà, o de subordinació* del català. D'acord amb aquesta norma social,¹⁰ els catalanoparlants es decanten pel català o pel castellà en funció de la llengua familiar dels altres participants en la conversa, de manera que usen el català amb catalanoparlants i el castellà amb no catalanoparlants. En canvi, d'acord amb aquesta norma social, els castellanoparlants se serveixen sempre del castellà independentment del grup lingüístic de pertinença dels interlocutors. Doncs bé, fins a quin punt, en contextos informals, els escolars catalans segueixen aquesta norma?

Segons les dades recollides en el corpus Vila, Vial i Galindo, en les converses entre membres del mateix grup lingüístic familiar, els infants se serveixen principalment de la seva llengua inicial (gràfic núm. 7): el 98% dels torns de parla intercanviats entre castellanoparlants i el 92% dels torns entre catalanoparlants es produeixen en castellà i català, respectivament. Els bilingües segueixen les dinàmiques ja apuntades: el seu comportament s'acosta al dels castellanoparlants (55% de castellà *versus* 45% de català).

En les interaccions intergrupals, els castellanoparlants se serveixen de la seva segona llengua, el català, en el 24% dels torns que adrecen als bilingües familiars, i en 31% de les comunicacions amb catalanoparlants. L'ús que fan els catalanoparlants del castellà és superior: és la llengua del 25% de les interaccions amb bilingües i representa el 69% dels torns adreçats a castellanoparlants. Finalment, els bilingües s'adapten a la llengua de l'interlocutor: parlen en català als catalanoparlants i en castellà als castellanoparlants en el 80% dels casos.

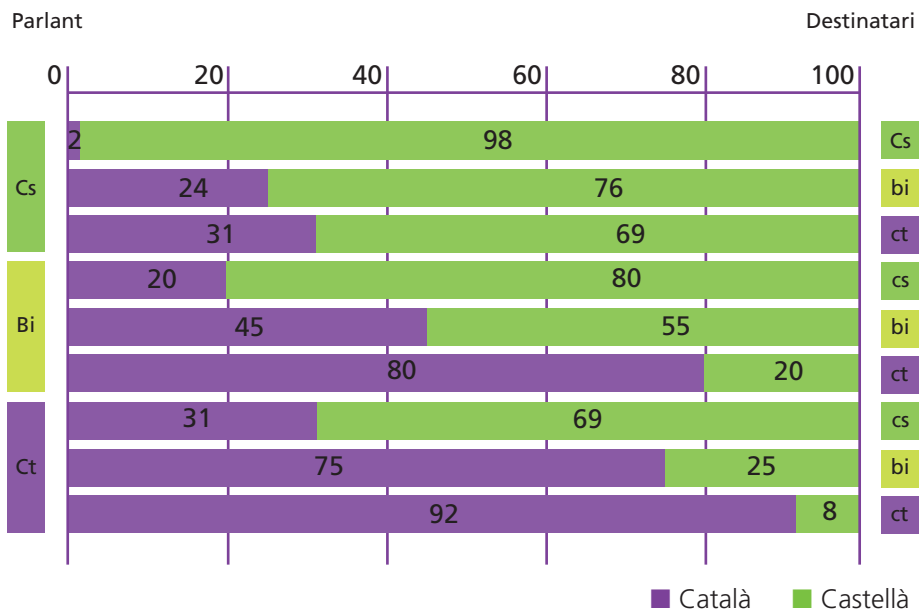
En altres mots: si bé hi ha un ús d'ambdues llengües per part de tots tres grups lingüístics, la tendència principal és la de convergir cap al castellà per part de catalanoparlants i de bilingües familiars. No hi ha, per tant, un compliment categòric de la norma de convergència al castellà, però, en termes generals, els captiments dels informants s'hi acosten considerablement.

Tot i que els tres grups lingüístics (catalanoparlants, castellanoparlants i bilingües) usen el català i el castellà en les seves comunicacions personals, la tendència principal és la de convergir cap al castellà.

Resulta interessant de constatar que les tries lingüístiques no es produeixen de la mateixa manera arreu del territori. Si s'analiza la distribució dels torns de parla en català i en castellà segons la composició demolingüística del centre (percentatge de catalanoparlants inicials), els resultats són ben diferents. En les escoles

amb menys del 30% d'alumnat catalanoparlant, la subordinació del català és tan forta que, fins i tot, el castellà s'imposa en les converses entre catalanoparlants. Els canvis comencen a entreveure's en els centres amb un percentatge similar de catalanoparlants i castellanoparlants, on es detecten uns comportaments propers als que marca la norma de convergència al castellà. Finalment, la situació varia substancialment en les escoles en què l'alumnat catalanoparlant supera el 70%, on el català predomina en gairebé totes les interaccions. Tanmateix, i a diferència d'allò que s'observava en els centres amb menys catalanoparlants, aquí el català no penetra significativament en les interaccions entre castellanoparlants.

Gràfic 7 ■ Llengua dels torns de parla que s'intercanvien castellanoparlants, bilingües familiars i catalanoparlants



Font: corpus Vila, Vial i Galindo.

En resum, el català és present en un bon nombre de patis d'escoles catalanes, però perquè l'ús del català superi el del castellà cal que el català tingui un paper rellevant en l'entorn. Altrament, la presència de castellà, per poc important que sigui, fa augmen-

El català és present en un bon nombre de patis d'escoles catalanes, però perquè l'ús del català superi el del castellà cal que el català tingui un paper rellevant en l'entorn.

tar espectacularment els usos en aquesta llengua. D'altra banda, els castellanoparlants romanen molt més instal·lats en l'ús de la seva llengua familiar que no pas els catalanoparlants: perquè els primers es passin al català cal que totes les condicions externes siguin favorables a l'ús d'aquesta llengua; en canvi, els catalanoparlants abandonen la llengua de la llar amb més facilitat. Els bilingües mostren un comportament més acostat al dels castellanoparlants.

El paper de l'escola en la promoció de l'ús del català

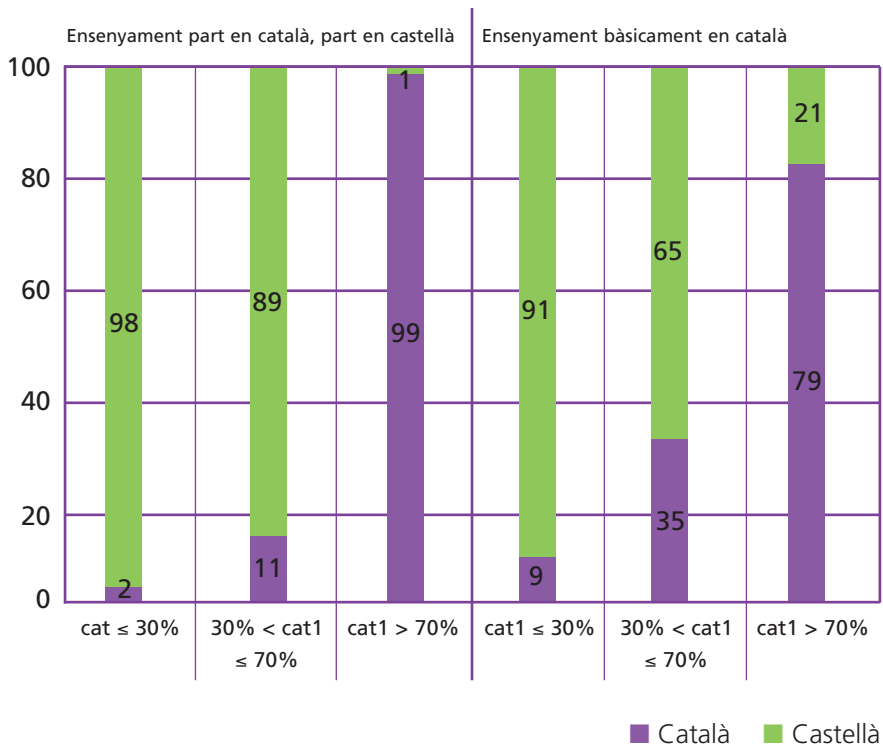
L'estudi de Vila, Vial i Galindo també permet veure fins a quin punt l'escola és un espai de promoció de l'ús del català. A primera vista, i d'acord amb les dades d'aquesta recerca, sembla que els usos informals de català serien superiors en els centres que impartien pràcticament tota la docència en català que no pas en els centres que se servien parcialment del català, parcialment del castellà. Ara bé, cal tenir en compte que la majoria dels centres que declaren impartir part de la docència en castellà s'ubiquen en zones lingüísticament molt descatalanitzades i compten amb alumnat predominantment castellanoparlant. És per això que cal matisar aquestes dades mitjançant el percentatge d'alumnat catalanoparlant del centre, encreuament que permet extreure conclusions força més interessants (gràfic núm. 8).

L'ús del català com a llengua vehicular a l'escola incideix en el manteniment de la llengua en contextos de forta minorització i contribueix perquè els castellanoparlants l'emprin activament en contextos mixtos.

En primer lloc, la docència en ambdues llengües en zones d'escassa presència de catalanoparlants ($\text{cat}1 \leq 30\%$) implica la pràctica desaparició del català com a llengua de comunicació entre iguals. És a dir, si el català no té un paper destacat en l'entorn escolar, aquesta llengua desapareix dels contextos informals. En segon lloc, en els entorns més catalanitzats ($\text{cat}1 > 70\%$), l'ús de totes dues llengües com a vehiculars de l'ensenyament no es tradueix en més ús del castellà. En tercer lloc, és en les situacions demolingüísticament barrejades ($30\% < \text{cat}1 \leq 70\%$) on les opcions de llengua vehicular semblen tenir alguna incidència: de fet, és aquí on els usos de català augmenten en les escoles que se serveixen principalment d'aquesta llengua en la docència.

En altres mots, l'ús del català com a llengua vehicular de l'escola no modifica substancialment els comportaments dels escolars, però sembla que incideix en el manteniment de cert ús del català en contextos de forta minorització i en la incorporació de castellanoparlants a l'ús actiu del català en els contextos mixtos.


Gràfic 8 ■ Torns de paraula en català i castellà segons la llengua en què s'imparteix la docència a l'escola i el percentatge d'alumnat catalanoparlant del centre. Percentatges



Font: corpus Vila, Vial i Galindo.

ELS REPTES DE LES NOVES IMMIGRACIONS

Al llarg dels darrers cinc anys, la presència d'infants estrangers en les aules catalanes s'ha incrementat de manera significativa, fins al punt que aquest col·lectiu ja representava el 10% del total de la població escolar de primària en el curs 2004-2005. Ara com ara, hom disposa de poques dades fiables i generalitzables pel que fa al comportament lingüístic de l'alumnat nouvingut a Catalunya, per diverses raons: en primer lloc, els nous fluxos immigratoris són relativament recents, i això fa que encara no hi hagi prou recerca acumulada; en segon lloc, les principals eines demoscòpiques no reflecteixen adequadament els capteniments lingüístics dels nous immigrants, i, a més, els pocs treballs de recerca (socio)lingüística disponibles adopten perspectives poc demolingüístiques, la qual cosa n'impedeix una adequada projecció.



Els processos d'integració lingüística de les noves immigracions varien en funció de diversos factors, un dels quals és la seva llengua inicial.

A tot això s'hi han d'afegir dos altres factors que compliquen encara més l'anàlisi dels comportaments lingüístics d'aquest col·lectiu: d'una banda, la seva distribució irregular en el territori, i, de l'altra, la seva gran heterogeneïtat. Pel que fa a la irregularitat del seu assentament territorial, només cal comparar les dades que publica el Departament d'Educació i Universitats sobre la distribució de les noves immigracions per comarques: durant el curs 2004-2005, per exemple, el 19,9% de l'alumnat de primària de l'Alt Empordà era estranger, mentre que aquest col·lectiu només representava el 5,5% de la població escolar del Ripollès.

Quant a l'heterogeneïtat dels escolars procedents de les noves immigracions, totes les fonts coincideixen a assenyalar que els processos d'integració lingüística són sensiblement diferents d'acord amb l'edat dels individus implicats; la concentració de les poblacions nouvingudes; el seu origen i llengua inicial; el seu projecte migratori (retorn ràpid, mobilitat o instal·lació definitiva a Catalunya); les seves ideologies lingüístiques; la seva integració/segregació respecte de les xarxes socials d'autòctons; l'àrea de residència; l'ocupació dels seus pares i mares; i la seva *visibilitat etnocultural*, entre altres factors.

Malgrat que no es disposa ni de gaires dades locals ni de dades globals i que hi ha una acusada heterogeneïtat interna, amb totes les precaucions possibles, sembla que es poden plantejar algunes línies generals dels usos lingüístics de les noves immigracions: en ter-

mes generals, molts infants estrangers situen el català en una posició secundària, fortament vinculada a la institució escolar. Això fa que bona part dels nouvinguts incorporin el català al seu repertori lingüístic i l'usin en certs contextos, sobretot vinculats amb el marc institucional escolar, però que en molts casos el català no arribi a esdevenir la llengua de comunicació informal majoritària amb els companys autòctons (Unamuno, 2005).

En termes generals, les noves immigracions situen el català en una posició secundària, fortament vinculada a la institució escolar.

Per comprendre aquesta situació, sembla especialment important tenir en compte el factor de la visibilitat etnocultural de bona part dels nouvinguts. Aquesta visibilitat sovint es conjuga amb les normes de tria lingüística vigents a Catalunya de manera perjudicial per al català. La subordinació històrica del català ha desembocat en una situació d'*interposició* (Aracil, 1983) per la qual el castellà s'ha convertit en la llengua franca de la gran majoria de catalanoparlants amb els estrangers. Aquesta interposició s'aplica de manera intensiva a les minories visibles, que són acollides en castellà independentment de si aquesta és la seva llengua. I bona part de la població infantil reproduïx els comportaments d'interposició, que identifica en els adults, amb els companys nouvinguts.

En segon lloc, cal tenir present la diferència entre el col·lectiu d'hispanoamericans i el d'al·loglots. En termes generals, sembla que l'alumnat hispanòfon reproduïx el comportament dels seus iguals de primera llengua castellana, que s'instal·len preferentment en l'ús del castellà i només es passen al català amb iguals en contextos demolingüístics particulars. A diferència dels infants hispanoamericans, els al·loglots passen necessàriament per un procés d'aprenentatge tant del català com del castellà. En alguns contextos, els infants al·loglots adopten el català com a llengua de comunicació habitual (és, per exemple, el cas dels magribins de Vic estudiats per Areny, 2001). De fet, tant al Segrià com a Osona, hom ha detectat que les actituds de l'alumnat immigrant mostren divergències significatives: les actituds dels al·loglots són més positives envers el català (i millors que envers el castellà), mentre que les actituds dels hispanoamericans són més positives envers la seva pròpia llengua inicial que no pas envers el català (Janés, Huguet

A diferència dels infants hispanoamericans, els que tenen una llengua inicial diferent del castellà i del català passen per un procés d'aprenentatge tant del català com del castellà i en alguns contextos adopten el català com a llengua de comunicació habitual.

i Chireac, 2006). Ara bé, cal no extrapolar amb massa rapidesa, ja que a bona part del país, sobretot en les àrees amb més predomini d'alumnat de llengua no catalana, una majoria dels infants al·loglots acaba adoptant el castellà com a llengua d'interrelació, fins i tot amb catalanoparlants.

En la mesura que hom preveu que l'alumnat nouvingut continuarà creixent en un futur immediat, la qüestió del comportament lingüístic d'aquest col·lectiu resulta crucial per no perdre els guanys que, en els darrers anys, ha experimentat el català entre la població nascuda a Catalunya.

CONCLUSIONS

El català és la llengua vehicular de la majoria de centres d'educació primària de Catalunya. Tanmateix, hi ha un percentatge petit, però significatiu, de centres que usen el català i el castellà com a llengües vehiculars de la docència, i un percentatge encara més significatiu d'infants que no ha arribat a incorporar l'hàbit d'adreçar-se en català als mestres. Les veus que alerten d'un retrocés progressiu del català com a llengua d'escolarització primària acostumen a atribuir-lo a la incorporació d'alumnat nouvingut, sobretot hispanoamericà; és probable, però, que part d'aquest retrocés sigui més aviat originat per l'aflorament de pràctiques lingüístiques anteriorment no declarades.

En els usos individualitzats, als patis de les escoles el català hi és viu, però minoritari en relació amb el castellà. Aquesta situació es pot explicar per un factor demogràfic

(un percentatge important dels escolars és de primera llengua castellana) i per un factor sociolingüístic (les noves generacions reproduïxen les pautes de tria lingüística imperants a Catalunya: així, l'alumnat catalanoparlant tendeix a parlar en castellà molt més que no pas els infants castellanoparlants en català).

Les noves generacions reproduïxen les pautes de tria lingüística imperants a Catalunya: l'alumnat catalanoparlant tendeix a parlar en castellà molt més que no pas els infants castellanoparlants en català.

Malgrat que es disposa de poques dades sobre la incorporació dels al·loglots a l'ús actiu del català, sembla que per a la majoria d'aquest col·lectiu el català ocupa una posició secundària, lligada a contextos escolars i institucionalitzats.

Tanmateix, diversos factors com ara l'edat d'arribada, la residència en àrees amb fort ús ambiental del català, o la intensitat d'interacció amb autòctons catalanoparlants, fan que un cert percentatge d'infants al·loglots s'incorpori a l'ús habitual del català, i fins i tot en faci la seva llengua d'instal·lació preferent.

Notes

¹ Per a la definició d'aquests termes, vegeu Corbeil (1980), Bastardas (2003), Comissió de l'ús interpersonal del GCS (2003), Vila (2003) i Vila i Galindo (2006).

² Xifra obtinguda a partir de les dades que proporciona <http://www.gencat.net/educacioiuniversitats>

³ <http://www.avui.cat/avui/diari/docs/index4.htm>

⁴ Les darreres xifres conegudes (veg. nota 3) insinuen un augment del pes dels al·loglots sobre el total, de manera que tal vegada podrien situar-se vora el 6%.

⁵ Els estudis sobre els usos lingüístics en l'educació primària, sobretot pel que fa als usos individualitzats, són escassos. Es disposa de tres fonts d'informació de perspectiva macrosociolingüística: (1) els censos lingüístics escolars ja esmentats, elaborats pel Departament d'Educació i Universitats, (2) el corpus Vila, Vial i Galindo (Vila i Vial, 2000; Galindo, 2006), i (3) l'enquesta de Vial i Canal (2002). També es disposa d'un cert nombre d'estudis de cas, centrats en un nombre reduït de centres i analitzats generalment mitjançant metodologies etnogràfiques: Bastardas (1986), Mena, Serra i Vila (1994), Vila (1996), Gamisans *et al.* (1996), Unamuno (1997), Prat (1997), Jiménez (1997), Costa (1999), de Rosselló (2001), Areny (2001), Areny i Portell (2004), Cobos i Feu (2004), Casas (2004) i Unamuno (2005).

⁶ A partir d'aquí ens hi referim com a corpus Vila, Vial i Galindo.

⁷ Cal recordar que, en aquesta recerca, la mostra d'interaccions entre docents i discents era comparativament reduïda, ja que l'objectiu del treball eren les relacions entre alumnes.

⁸ Basat en una mostra d'alumnat de sisè de primària d'escoles de tot Catalunya.

⁹ S'inclou sota aquest rètol tota inserció d'elements d'una L2 plenament activada; no s'hi inclouen els manlleus establerts (= amb certa difusió) en la llengua receptora, els fenòmens de convergència sintàctica ni les interferències foneticofonològiques.

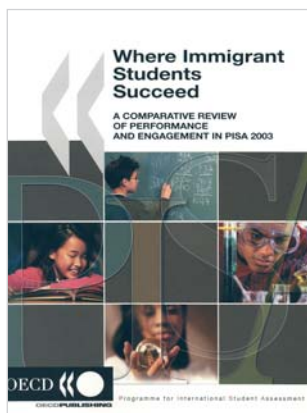
¹⁰ En sociolingüística –i en sociologia– s'empra el concepte de norma social per tal d'explicar els comportaments rutinitzats, que no demanen reflexió, sinó que s'apliquen de manera força automàtica en el si d'una comunitat donada. Les normes de comportament són apreses de manera inconscient, sovint no són ni percebudes pels qui les apliquen, però es reproduïxen una vegada i una altra. Òbviament, les normes socials coneixen excepcions, i poden ser vulnerades, conscientment o inconscientment, però és la seva recurrència inconscient el que els dona caràcter normatiu.

Referències bibliogràfiques

- ARACIL, Ll. V. (1983). «Sobre la situació minoritària». A: Aracil, Lluís Vicent. *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, p. 171-206.
- ARENY I CIRILO, M.D. (2001). *La institució escolar davant el fet multicultural. El clima escolar pot afavorir l'aprenentatge de la convivència?* Memòria de llicència d'estudis (2000-2001), Departament d'Ensenyament. <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200001/resums/mareny.html>
- BASTARDAS I BOADA, A. (1986). *Llengua i immigració. La segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- (2003). «Comunicacions institucionalitzades i comunicacions individualitzades: la complexitat de l'ús social de la llengua». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm.17, p. 315-322.
- CASAS I VILALTA, M.-P. (2004). *Parlar la llengua*. Memòria de llicència d'estudis (2003-2004), Departament d'Ensenyament.
- COBOS, M.; FEU, M. T. (2004). «Viure i aprendre en un altre país: l'experiència educativa del CEIP La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau (Osona)». A: Vallverdú (ed.), p. 129-135.
- COMISSIÓ DE L'ÚS INTERPERSONAL DEL GCS (2003). «Conclusions de les Jornades». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 295-307.
- CORBEIL, J. C. (1980). *L'aménagement linguistique au Québec*. Mont-real: Guérin.
- COSTA I WOITH, N. (1999). «Diari d'un parell de setmanes d'observació dels usos lingüístics a la classe de sisè d'una escola pública de Barcelona». Barcelona: CUSC. Treball de curs de l'assignatura sociolingüística catalana. Professor: Emili Boix.
- FREIXA BLANXART, M. (coord.) (2003). *Estudi sobre el grau d'integració dels immigrants en la província de Barcelona. Primera part*. Òrgan Tècnic d'Immigració, Departament de Benestar Social, Generalitat de Catalunya. http://cv.uoc.es/DBS/a/materials/portada/ambits/im/pdf/estudi_bcn1.pdf
- GALINDO SOLÉ, M. (2006). *Les llengües a l'hora dels infants de primària a Catalunya*. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral.
- GALINDO SOLÉ, M.; DE ROSSELLÓ PERALTA, C. (2004). «Potser no anem tan malament. Les dades d'ús lingüístic familiar de l'enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 40, p. 267-288.
- GAMISANS, M.; LÓPEZ, I.; OLIVELLA, E.; DE ROSSELLÓ, C. (1996). «L'ús de la llengua catalana: els escolars de 6è d'EGB del barri de Sant Andreu». Treball per a l'assignatura sociolingüística catalana. Professor: F. Xavier Vila i Moreno.
- JANÉS, J.; HUGUET, À.; CHIREAC, S. M. (2006). «Escolars d'origen immigrant a Catalunya: Una aproximació a llurs actituds envers el català i el castellà». Ponència llegida al Congrés *Immigration in Catalonia: History, Discourses, Representations*. Queen Mary, University of London, 6 i 7 de juliol.
- JIMÉNEZ, S. (1997). «L'escolarització dels nens africans: efectes socio-lingüístics». CUSC. Treball de curs per a l'assignatura sociolingüística. Professor: Albert Bastardas.

- MENA I CORTÉS, C.; SERRA I BONET, J.M.; VILA I MENDIBURU, I. (1994). *Catalanització escolar, tipologia lingüística de l'aula i ús de la llengua catalana*. ICE-Universitat de Barcelona; Departament de Psicologia, Universitat de Girona. Document no publicat.
- PRAT I SALVANS, I. (1997). «Sant Vicenç dels Horts: una realitat lingüística al límit de l'abisme». CUSC. Treball de curs de l'assignatura sociolingüística. Professor: Albert Bastardas.
- ROSSELLÓ I PERALTA, C. DE (2001). «Comportament lingüístic d'una classe de sisè de primària». Treball de curs de doctorat. Professor: Albert Bastardas, CUSC, 402.
- TORRES, J. (2003). «L'ús oral familiar a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 47-76.
- UNAMUNO, V. (1997). *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa*. Universitat de Barcelona. Tesi doctoral.
- (2005). «L'entorn sociolingüístic i la construcció dels repertoris lingüístics de l'alumnat immigrant a Catalunya». *Noves SL* (primavera-estiu). <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm05primavera-estiu/docs/unamuno.pdf>
- VIAL I RIUS, S.; CANAL, I. (2002). *Llengua i escola a l'ensenyament primari*. SEDEC. Document no publicat.
- VILA I MORENO, F. X. (1996). *When classes are over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia*. Vrije Universiteit Brussel [Tesi doctoral].
- (1997). «La noció de l'ús en la planificació lingüística de l'ensenyament». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 27, p. 131-152.
- (2000). «Les polítiques lingüístiques als sistemes educatius dels territoris de llengua catalana». *Llengua i Dret*, núm. 34, p. 169-208.
- (2003). «Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya. Estat de la qüestió a començament del segle XXI». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 77-158.
- VILA I MORENO, F. X.; VIAL I RIUS, S. (2000). *Informe «Escola i Ús». Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi-espontànies*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- VILA I MORENO, F. X.; GALINDO SOLÉ, M. (2006). «El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 19.

REVISTA DE LLIBRES



Where Immigrant Students Succeed.
A comparative Review of Performance
and Engagement in PISA 2003.
OECD, 2006

L'èxit de la integració de la població d'immigrants és essencial per assegurar la cohesió social en els països que en reben. La immigració aporta un capital humà ric que, si és nodrit amb cura, pot contribuir positivament al benestar econòmic i a la diversitat del país d'acollida. Tot i així, aprofitar aquest potencial és un dels reptes més grans dels sistemes polítics. Quines barreres hi ha avui en dia per als immigrants joves? Pot l'escola contribuir a reduir aquestes barreres i, alhora, ajudar els immigrants joves a tenir èxit als seus països d'adopció?

Basant-se en les dades de PISA, el volum *On l'alumnat immigrant té èxit. Estudi comparatiu del rendiment escolar i el compromís en el PISA 2003* examina el rendiment escolar de l'alumnat en un context immigrant i el compara amb els seus homòlegs nadius. A més de proporcionar informació de les actuacions que fan els països per a la integració dels immigrants, l'informe examina altres factors que influeixen en el rendiment escolar de l'alumnat immigrant –com les actituds envers l'escola, la motivació i les estratègies d'aprenentatge, el context social i la llengua que parlen a casa– tot aportant reflexions que són valuoses per a la política educativa dels diferents països.

Es pot consultar el document a l'adreça següent:

http://www.pisa.oecd.org/document/44/0,2340,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html



Evaluación de la expresión oral.
Educación primaria 2003. Madrid:
Ministerio de Educación y Ciencia,
Instituto de Evaluación, 2006

Resultats de l'avaluació de l'expressió oral que es va dur a terme en una submostra de 113 centres, dels 450 que van participar en l'avaluació de l'educació primària del 2003, coordinada per l'IE (Instituto de Evaluación), aleshores anomenat INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo).

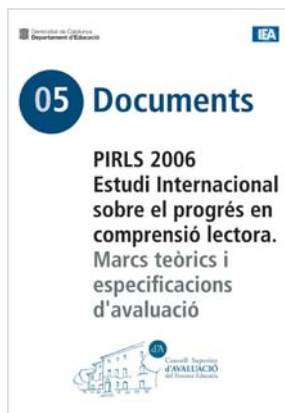
L'estudi avalua la capacitat que té l'alumnat de sisè d'educació primària per descriure una il·lustració i dóna a conèixer el programa Expresa 2003, que permet una anàlisi automatitzada de les dades.

L'estudi ofereix els resultats obtinguts en funció del sexe de l'alumnat, de la titularitat dels centres i del nivell cultural de les famílies. Es relacionen resultats amb variables de context familiar i de processos educatius. El volum es tanca amb una fitxa metodològica i un apartat de conclusions.

Es pot consultar el document a l'adreça de l'IE:

<http://www.ince.mec.es/pub/pubeva.htm#ref18>

PUBLICACIONS DEL CONSELL



PIRLS 2006. *Estudi Internacional sobre el progrés en comprensió lectora. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació.* Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, abril de 2006

El número 5 de la col·lecció «Documents», *PIRLS 2006. Estudi Internacional sobre el progrés en comprensió lectora. Marcs teòrics i especificacions d'avaluació*, conté el marc conceptual de l'avaluació internacional sobre la capacitat lectora dels nens i nenes de 4t curs de l'educació primària. L'avaluació, promoguda per la IEA (Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Educatiu), permet obtenir dades comparatives a escala internacional i proporciona informació detallada sobre el suport familiar a la lectura i sobre el seu ensenyament en els centres docents. Catalunya participa en l'avaluació internacional coordinada per l'INECSE amb vint-i-dos centres, que formen part de la mostra estatal.

A banda del marc teòric i de les especificacions d'avaluació, el volum conté textos d'exemple amb les preguntes corresponents i les guies de puntuació i també una comparació entre l'estudi PIRLS i el PISA.

Es pot consultar el document a l'adreça del Consell:
http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec.htm



Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, maig de 2006

Encarregat pel Consell Superior del Sistema Educatiu a un equip de recerca procedent de diferents institucions, el *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals* analitza en profunditat els nivells de formació de les persones adultes i la política educativa de persones adultes a Catalunya a través d'un treball de camp desenvolupat en un total de 162 centres i aules.

La metodologia participativa de l'estudi ha permès recollir i analitzar l'opinió dels usuaris de la formació de persones adultes, del professorat, dels organitzadors i de l'Administració, la qual cosa permet tenir una visió de conjunt del sistema real i plena de matisos.

L'apartat final de l'estudi conté cinquanta conclusions i cinquanta propostes que han de donar elements per a l'elaboració d'un model de l'educació de les persones adultes específic i contextualitzat, que sens dubte serà útil a la futura Llei d'educació permanent de Catalunya.

Es pot consultar el document a l'adreça del Consell:
http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec.htm

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'Avaluació

- 5 *L'avaluació de centres. Canvis per a la millora.* Abril de 2006
 - 4 *L'avaluació del sistema educatiu per al 2006.* Gener de 2006
 - 3 *Educació primària 2003. Avançament de resultats.* Setembre de 2005
 - 2 *La llengua anglesa al batxillerat 2004. Avançament de resultats.* Abril 2005
-

Col·lecció «Documents»

- 06 *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya. Centres i aules del Departament d'Educació i Universitats, del Departament de Justícia i municipals.* Maig de 2006
 - 05 *PIRLS 2006. Estudi internacional sobre el progrés en comprensió lectora. Marc teòrics i especificacions d'avaluació.* Abril de 2006
 - 04 *El sistema educatiu finlandès vist des de Finlàndia. Breus apunts sobre el sistema educatiu finlandès i català.* Barcelona, octubre de 2005
 - 03 *PISA 2003. Ítems alliberats.* Barcelona, maig de 2005
-

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 9 *L'avaluació de l'educació primària 2003.* Barcelona, gener de 2006
 - 8 *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003.* Barcelona, 2005
 - 7 *La situació de la llengua anglesa al batxillerat a Catalunya 2000-2004.* Barcelona, juliol de 2005
-

Col·lecció «Sistema d'indicadors»

- 9 *Sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya.* Barcelona, octubre de 2005
-

Pla d'Avaluació. Projecte del Departament d'Educació. Barcelona, abril de 2005

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell:
www.gencat.net/educacio/csda/index.htm

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu és un òrgan consultiu del Departament d'Educació i Universitats que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació del sistema educatiu.

www.gencat.net/educacio/csda/index.htm



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

Via Augusta, 202
Edifici Annex, 2n pis
08021 Barcelona