

RESULTATS DEL MODEL
LINGÜÍSTIC ESCOLAR DE
CATALUNYA.
L'EVIDÈNCIA EMPÍRICA

Miquel Strubell i Trueta
Llorenç Andreu Barrachina
Elena Sintes Pascual
(Coordinadors)

Melina Aparici
Joaquim Arnau
Aurora Bel
Montserrat Cortès-Colomé
Carme Pérez Vidal
Ignasi Vila
(Autors)

Universitat Oberta de Catalunya, 2011
Av. Tibidabo, 39-43
08035 - Barcelona

www.uoc.edu

Impressió: Gráficas Rey
Dipòsit Legal:

Miquel Strubell i Trueta
Llorenç Andreu Barrachina
Elena Sintes Pascual
(Coordinadors)

Melina Aparici
Joaquin Arnau
Aurora Bel
Montserrat Cortès-Colomé
Carme Pérez Vidal
Ignasi Vila
(Autors)

ÍNDIX

PRÒLEG	9
1. «ELS ALUMNES CASTELLANOPARLANTS ACABEN L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA AMB DÈFICITS EN ELS CONEIXEMENTS ESCOLARS PER CULPA DEL FET D'ESTUDIAR EN UNA LLENGUA –LA CATALANA– QUE NO ÉS LA SEVA?»	11
2. «ELS ALUMNES DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ, TENEN DÈFICITS EN ELS CONEIXEMENT ESCOLARS EN COMPARACIÓ AMB ALUMNES D'ALTRES CONTEXTOS?»	15
3. «ELS ALUMNES ACABEN L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA AMB DÈFICITS EN ELS CONEIXEMENTS DE CASTELLÀ PEL FET D'ESTUDIAR (PRINCIPALMENT) EN LLENGUA CATALANA?»	23
4. «ELS (O MOLTS) ALUMNES CASTELLANOPARLANTS (I D'ALTRES LLENGÜES) ACABEN L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA AMB (IMPORTANTS) DÈFICITS EN ELS CONEIXEMENTS DE CATALÀ SI NO ESTUDIEN (PRINCIPALMENT) EN LLENGUA CATALANA?»	29
5. «LES PERSONES QUE HAN ADQUIRIT UN BON DOMINI DE DUES LLENGÜES DE MANERA PRECOÇ TENEN MÉS FACILITAT PER APRENDRE UNA ALTRA LLENGUA, COMPARADES AMB LES PERSONES MONOLINGÜES?»	33
6. «HI HA PROVES QUE LES PERSONES QUE HAN ADQUIRIT UN BON DOMINI DE DUES LLENGÜES DE MANERA PRECOÇ TENEN AVANTATGES COGNITIUS, COMPARADES AMB LES PERSONES MONOLINGÜES?»	41

PRÒLEG

Miquel Strubell i Trueta (Universitat Oberta de Catalunya)

Llorenç Andreu Barrachina (Universitat Oberta de Catalunya)

El camí per a la consolidació de l'escola catalana que avui gaudim ha seguit un trajecte llarg i difícil. Després de la prohibició del període franquista i restablerta certa autonomia política, Catalunya va iniciar tot un seguit de canvis i accions per promoure la normalització del català. Per descomptat, la introducció de la llengua catalana a l'escola era una acció prioritària per a incrementar l'ús social del català. El reconegut psicolingüista, ja traspassat, Miguel Siguan (1918-2010) portà a Catalunya el model escolar basat en la immersió lingüística. Gran coneixedor de les experiències que s'havien fet amb el francès al Quebec, va promoure la idea d'educar els alumnes en la llengua minoritzada, com a model més vàlid per garantir la seva normalització. Però si Siguan fou l'ideòleg, Joaquim Arenas, des de la direcció del Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya, fou qui va liderar la seva implantació. El períple s'inicià amb el Reial Decret 2092/1978, que va fer obligatori, novament, l'estudi del català com a assignatura; però el gran impuls va venir amb l'aprovació de la Llei 7/1983 de normalització lingüística. Aprovada pel Parlament amb dos únics vots contraris, consagrava el català com a «llengua pròpia de Catalunya i també de l'ensenyament en tots els nivells educatius». A partir d'aquí el català va anar progressivament guanyant força a l'escola: el curs 1983-1984 es va aplicar per primera vegada el Programa d'Immersion Lingüística a les escoles públiques de municipis amb una gran població de parla castellana, fruit de la immigració espanyola, com Santa Coloma de Gramenet o Sabadell. Amb molt bona acollida social —les veus contràries al model van ser marginals—, l'escola en català es va convertir a partir del curs 1992-1993 en el model d'ensenyament a tot Catalunya. Amb molta il·lusió i un gran esforç de reciclatge, els mestres van tirar endavant un model que es va escampar ràpidament. La primera pedra ja estava posada, un pas ferm cap a la normalització.

No obstant això, en els darrers temps el model ha rebut fortes crítiques i atacs des d'estaments que molts altres han identificat com de caire espanyolista. Ara bé, si analitzem els resultats acadèmics i l'acceptació social que obté, conclourem que els atacs no es basen en criteris ni pedagògics ni socials, sinó merament polítics. I més quan cap

estudi o avaluació situa els nivells acadèmics dels nostres escolars per dessota del conjunt de l'Estat. En aquest sentit, els últims resultats del Programa per a l'Avaluació d'Estudiant Internacional (conegut popularment com a proves PISA), mostren que el nivell acadèmic dels nostres alumnes és superior al de la mitjana de l'Estat. Aquests valors inclouen els coneixements de llengua castellana, superiors en els nostres estudiants que en els d'algunes comunitats autònomes monolingües, on tota l'educació es fa en aquesta llengua.

En aquesta publicació volem mostrar al gran públic no especialitzat, des d'una visió científicament fonamentada, dades per a la reflexió i la valoració d'un model d'èxit, d'un model aplaudit pel Consell d'Europa i altres organismes internacionals, que, a més, no segrega als estudiants en funció de la seva llengua i que garanteix la cohesió social. Ho farem demanant als mateixos destacats especialistes que van participar en la Jornada «Llengua i Escola a Catalunya: Mites i realitats. Presentació dels treballs de recerca empírica més recents sobre el tema», celebrada al Col·legi de Periodistes de Catalunya el 6 de juliol de 2011, i organitzada per la Càtedra Linguamón-UOC i els Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC, les respostes a les següents preguntes:

1. «Els alumnes castellanoparlants acaben l'escolarització obligatòria amb dèficits en els coneixements escolars per culpa del fet d'estudiar en una llengua –la catalana– que no és la seva?»
2. «Els alumnes del sistema educatiu català, tenen dèficits en els coneixements escolars en comparació amb alumnes d'altres contextos?»
3. «Els alumnes acaben l'escolarització obligatòria amb dèficits en els coneixements de castellà pel fet d'estudiar (principalment) en llengua catalana?»
4. «Els (o molts) alumnes castellanoparlants (i d'altres llengües) acaben l'escolarització obligatòria amb (importants) dèficits en els coneixements de català si no estudien (principalment) en llengua catalana?»
5. «Les persones que han adquirit un bon domini de dues llengües de manera precoç tenen més facilitat per aprendre una altra llengua, comparades amb les persones monolingües?»
6. «Hi ha proves que les persones que han adquirit un bon domini de dues llengües de manera precoç tenen avantatges cognitius, comparades amb les persones monolingües?»

1. «ELS ALUMNES CASTELLANOPARLANTS ACABEN L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA AMB DÈFICITS EN ELS CO-NEIXEMENTS ESCOLARS PER CULPA DEL FET D'ESTUDIAR EN UNA LLENGUA –LA CATALANA– QUE NO ÉS LA SEVA?»

Ignasi Vila (Universitat de Girona)

Taula 1. Coneixement matemàtic. Immersió i No-immersió a Catalunya, i Espanya. Quart de Primària. Curs 1993-1994.

	Immersió	No-Immersió	Espanya
Nombres i operacions	61,10	52,76	61,30
Mesurament	63,39	59,29	60,80
Geometria	65,56	56,66	60,10
Anàlisi de dades	68,90	65,65	69,30
Àlgebra i funcions	61,67	53,42	58,30
Comprensió conceptual	60,44	57,23	60,80
Coneixement procedimental	69,05	60,19	66,10
Resolució de problemes	60,98	49,89	57,30

Font: Serra (1997).

Serra (1997) va avaluar el coneixement matemàtic de l'alumnat de Quart de Primària mitjançant una prova diagnòstica utilitzada a tot l'Estat. L'avaluació es va fer mitjançant dos grups d'alumnat castellanoparlant del mateix nivell sociocultural, un escolaritzat en català (immersió lingüística), i l'altre en la seva llengua. Els participants eren respectivament 322 i 266 alumnes. Els resultats mostraven que l'alumnat castellanoparlant escolaritzat en català igualava, i fins i tot superava, el coneixement matemàtic dels seus iguals escolaritzats en castellà a Catalunya i dels seus iguals de la resta de l'Estat. A més, l'alumnat castellanoparlant avaluat a Catalunya era de nivell sociocultural baix, mentre que és evident que la mitjana de l'alumnat avaluat a Espanya no ho era.

Taula 2. Resultats en ciències, matemàtiques i comprensió lectora. PISA 2006. Alumnat castellanoparlant de Catalunya i mitjana estatal.

	Ciències	Matemàtiques	Lectura
Alumnat castellanoparlant a Catalunya	481	475	469
Mitjana espanyola	488	480	461

Font: Ferrer, Valiente i Castel (2008).

L'alumnat castellanoparlant de Catalunya avaluat a PISA 2006 va obtenir resultats una mica més baixos en ciències i matemàtiques que la mitjana espanyola i una mica superiors en lectura. Certament, la mitjana espanyola no es pot equiparar a la de l'alumnat castellanoparlant, ja que a la mostra hi ha participants de parla catalana, gallega i basca. No obstant això, a manca de dades que separin els diferents grups lingüístics, la comparació dels resultats de l'alumnat castellanoparlant de Catalunya amb la mitja espanyola és l'única dada que podem utilitzar per a apropar-nos a la resposta de la pregunta inicial.

Les diferències obtingudes en els resultats entre les dues mostres no són significatives, la qual cosa significa que els resultats de l'alumnat castellanoparlant de Catalunya se situa en la mitjana espanyola.

Taula 3. Resultats en ciències, matemàtiques i comprensió lectora. PISA 2009. Alumnat castellanoparlant de Catalunya

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

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

Les dades de PISA 2009 confirmen que l'alumnat castellanoparlant de Catalunya se situa en la mitjana espanyola. L'estudi de 2009 situa amb més precisió la comparació dels resultats de l'alumnat castellanoparlant de Catalunya amb la resta d'alumnat castellanoparlant de les comunitats autònomes que van participar a l'estudi. L'anàlisi mostra que una vegada s'ha fet la detracció de la influència del nivell sociocultural de les famílies en els resultats de tot l'alumnat castellanoparlant, els catalans castellanoparlants no presenten diferències significatives en els seus resultats amb la majoria de l'alumnat castellanoparlant de la resta de l'Estat.

Taula 4. Resultats en ciències, matemàtiques i comprensió lectora. PISA 2009. Alumnat castellanoparlant de Catalunya i de la resta de comunitats autònomes

	Ciències	Matemàtiques	Lectura
Catalunya	503	493	500
Rioja	520	518	511

Castella i Lleó	520	523	511
Madrid	511	499	507
Navarra	519	521	506
Aragó	516	517	504
Galícia	525	506	503
País Basc	499	513	502
Astúries	511	505	501
Cantàbria	511	504	499
Múrcia	497	493	495
Andalusia	492	488	482
Canàries	470	450	467
Balears	463	466	462
Ceuta i Melilla	446	441	439

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

Les diferències són significatives a partir de 15 punts. És a dir, pel que fa a ciències l'alumnat castellanoparlant de Catalunya sap significativament menys que l'alumnat de La Rioja, Castella i Lleó, Navarra i Galícia i sap significativament més que l'alumnat castellanoparlant de Canàries, Balears i Ceuta i Melilla, i tant com el de la resta de comunitats. Pel que fa a la lectura, l'alumnat castellanoparlant de Catalunya obté resultats significativament millors que l'alumnat d'Andalusia, Canàries, Balears i Ceuta i Melilla i els mateixos que l'alumnat de la resta de comunitats. En matemàtiques, l'alumnat castellanoparlant de Catalunya és superat significativament per l'alumnat de La Rioja, Castella i Lleó, Navarra, Aragó i País Basc i supera significativament a l'alumnat de Canàries, Balears i Ceuta i Melilla, igualant-se amb l'alumnat de la resta de comunitats.

En definitiva, les diferències en els resultats no semblen relacionades amb la llengua d'escolarització sinó amb altres variables implicades en la pràctica educativa i l'organització escolar. Un bon exemple és l'equiparació dels resultats de l'alumnat castellanoparlant de Catalunya amb el de la Comunitat de Madrid en les proves avaluades.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

FERRER, Ferran; VALIENTE, Oscar; CASTEL, José Luis (2008). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

—; CASTEJÓN, Alba; CASTEL, José Luis; ZANCAJO, Adrià (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

SERRA, Josep Maria (1997). *Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

2. «ELS ALUMNES DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ, TENEN DÈFICITS EN ELS CONEIXEMENT ESCOLARS EN COMPARACIÓ AMB ALUMNES D'ALTRES CONTEXTOS?»

Joaquim Arnau (Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona)

Introducció

Les avaluacions sobre els resultats escolars dels alumnes que aprenen en contextos multilingües (alguns dels quals ho fan en la L1 i altres en la L2) han considerat, d'una banda, les competències en les llengües i, d'altra, els coneixements escolars. Aquests fan referència al rendiment en matèries no específicament lingüístiques (matemàtiques, ciències, etc.).

En tots dos casos, les avaluacions han fet servir criteris de comparació interna entre alumnes del mateix context, i externa amb alumnes d'altres contextos. Els programes d'immersió es basen en criteris de comparació interna: comparen alumnes que segueixen aquest model (aprenen en la L2) amb alumnes del mateix grup lingüístic que no el segueixen (aprenen en la L1). Avaluacions basades en criteris de comparació externa apliquen proves a alumnes de diversos països (tal és el cas de les avaluacions internacionals PISA) i a partir d'aquestes dades es pot veure si hi ha diferències entre països. Els informes PISA han servit, per exemple, per a comparar els coneixements escolars dels alumnes de Catalunya amb els d'altres països i amb els de l'Estat Espanyol.

Per tal de respondre a la pregunta formulada en el títol d'aquest informe, s'analitzaran i es compararan dades de les avaluacions realitzades sobre els coneixements escolars dels alumnes del programa d'immersió, així com dades comparatives d'avaluacions internacionals (PISA) i d'altres.

L'avaluació dels coneixement escolars dels alumnes del programa d'immersió al català

L'avaluació d'aquests programes s'ha fet comparant els coneixements escolars (matemàtiques, ciències) dels alumnes castellanopar-

lants que segueixen el programa, amb els d'alumnes també castellano-parlants que han seguit un programa vehiculat predominantment en la seva llengua. Han estat avaluacions d'enfocament transversal, és a dir, que comparen alumnes d'un determinat curs escolar.

Les primeres avaluacions que es van fer incloïen mostres petites i es referien també a moments inicials del programa, quan tot just començava a aplicar-se en el nostre context. Els resultats obtinguts foren contradictoris. Alguns estudis no mostraven diferències significatives entre els alumnes que assistien i els que no assistien al programa (Arnau 1985; Serra 1989). Altres estudis mostraven resultats inferiors només en algun aspecte de les matemàtiques (Boixaderas *et al.* 1992; Ribes 1993). Es basaven en proves no estandarditzades i en alguns casos l'avaluació feia referència a les etapes inicials del programa. Una interpretació factible era el diferent èmfasi que podien posar els centres en un o altre aspecte del coneixement matemàtic.

L'estudi més complet sobre el rendiment acadèmic en matemàtiques és el fet per Serra (1997) a partir d'una prova estandarditzada «*Learning Mathematics*», elaborada amb una mostra àmplia d'alumnes de 9 anys i de 20 països diferents, entre els quals en va formar part l'Estat Espanyol. És una prova que consta de 8 continguts temàtics: Nombres i operacions, Mesurament, Geometria, Anàlisi de dades, Estadística i probabilitats, Àlgebra i funcions, Comprensió conceptual, Coneixement procedimental i Resolució de problemes. Els resultats de la prova, aplicada a una mostra àmplia d'alumnes de quart de Primària de nivell sociocultural baix, comparant programa d'immersió i de no immersió, són els següents:

Taula 1. Comparacions de mitjanes de les proves de coneixement matemàtic segons la variable tractament educatiu (anàlisi de la variància ANOVA)

	IMMERSIÓ		NO IMMERSIÓ		Significació F
	Mitjana	Desviació típica	Mitjana	Desviació típica	
Nombres	61,10	19,65	52,76	20,57	F (1;0,05) = 16,636 p < 0,0001
Mesurament	63,39	19,00	59,29	21,30	F (1;0,05) = 3,916 p < 0,0486
Geometria	65,56	21,56	56,66	22,47	F (1;0,05) = 15,807 p < 0,0001

Anàlisi dades	68,90	23,16	65,65	25,32	F (1;0,05) = 1,738	p <0,1882
Àlgebra	61,67	24,02	53,42	23,97	F (1;0,05) = 11,44	p <0,0008
Conceptes	60,44	17,26	57,23	18,57	F (1;0,05) = 3,107	p <0,0787
Procediments	69,05	20,22	60,19	21,77	F (1;0,05) = 17,244	p <0,0001
Problemes	60,98	20,53	48,89	21,69	F (1;0,05) = 26,68	p <0,0001

Font: Serra (1997)

Els alumnes del programa d'immersió obtenen puntuacions significativament superiors, respecte als homòlegs que segueixen un programa en castellà, en relació als blocs de continguts de Nombres i operacions, Mesurament, Geometria i Àlgebra i funcions, així com també pel que fa a categories de processos matemàtics de Coneixement procedimental i Resolució de problemes.

Les dades presentades tenen una extraordinària validesa i fiabilitat si es considera, d'una banda, la qualitat de la prova, la definició i valoració precisa que s'ha fet de totes les variables que influeixen en els resultats i, de l'altra, el nivell sociocultural dels alumnes.

Les avaluacions dels coneixements escolars a partir de dades comparades entre països.

Les avaluacions PISA (Programme for International Student Assessment) dutes a terme en el marc de l'OCDE (Organization for Economic Cooperation and Development) pretenen desenvolupar indicadors del grau en què els diversos països que hi participen ha preparat els joves de 15 anys a desenvolupar rols constructius com ciutadans en la societat.

Un acord signat per l'OCDE i el Departament d'Educació permet la participació de Catalunya en l'elaboració d'aquests indicadors mitjançant el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Les avaluacions PISA es basen en proves que demanen la resolució de situacions vinculades a la vida real, els resultats de les quals

ofereixen tres tipus d'indicadors: «indicadors bàsics» (perfil substancial dels coneixements i de les habilitats de l'alumnat), «indicadors contextuals» (mostren com aquestes habilitats es relacionen amb importants variables socials, econòmiques i educatives) i «indicadors de tendències» (mostren els canvis que es produeixen en els resultats amb el temps).

Catalunya ha participat en successives avaluacions PISA (2000, 2003, 2006 i 2009) que avaluen la comprensió lectora, la competència matemàtica i la competència científica. L'última avaluació es refereix als escolars de 15 anys, de Secundària, i la comparació es fa entre 35 països de l'OCDE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2010).

Taula 2. Comprensió lectora. Posició comparada entre països

	Mitjana	Posició
Corea	539	1
Catalunya	498	15
OCDE	493	23
Espanya	481	28

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). Taula d'elaboració pròpia. Ventall de puntuació: 556 Xina - 334 Kirguizistan

La comprensió lectora, tal com l'avalua PISA, és un element important del rendiment acadèmic, ja que implica la comprensió, la utilització i la reflexió sobre els textos escrits amb la finalitat d'assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial personal, i participar en la societat. No és només una dimensió de la competència lingüística, és una competència necessària per a l'aprenentatge de tots els continguts acadèmics, ja que tots estan basats en textos escrits que s'han d'interpretar.

En comprensió lectora Catalunya se situa en una posició intermèdia, per damunt de la mitjana de l'OCDE i molt per damunt de l'Estat Espanyol, que té un percentatge important de població monolingüe i que assisteix a programes monolingües en castellà.

Taula 3. Competència matemàtica. Comparació per països

	Mitjana	Posició
Corea	546	1
Catalunya	496	19
OCDE	488	26
Espanya	485	30

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). Taula d'elaboració pròpia. Ventall de puntuació: 575 Xina - 330 Kirguizistan.

També en competència matemàtica Catalunya se situa a prop d'una posició intermèdia, per damunt de la mitjana de l'OCDE i molt per damunt de l'Estat Espanyol.

Taula 4. Competència científica. Comparació per països

	Mitjana	Posició
Finlàndia	554	1
OCDE	501	18
Catalunya	497	23
Espanya	488	31

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2010). Taula d'elaboració pròpia. Ventall de puntuació: 600 Xina - 331 Kirguizistan.

Els resultats en competència científica no són comparativament tan bons. Estan lleugerament per sota de la mitjana de l'OCDE però, com abans, estan per damunt de la de l'Estat espanyol.

Finalment, *La Evaluación General del Diagnóstico 2010*, feta pel Ministerio de Educación de l'Estat espanyol (2011) als alumnes de segon de Secundària de totes les comunitats autònomes, conclou que, en «Competència matemàtica» i en «Coneixement i interacció amb el medi físic» (Competència científica) no hi ha diferències significatives entre les puntuacions mitjanes de les Comunitats autònomes.

Conclusions

Totes les dades analitzades no aporten evidències que els escolars de Catalunya, pel fet de seguir un programa vehiculat en català (i per a

molts d'ells un programa en la L2), tinguin dèficits en els coneixements escolars.

Hi ha algunes evidències en el sentit contrari: els coneixement escolars poden ser superiors. La comparació interna més vàlida i fiable que s'ha fet dels programes d'immersió sobre el coneixement matemàtic va en aquesta línia. Les avaluacions PISA confirmen que els resultats escolars dels alumnes de Catalunya són millors que els de l'Estat, un context on la majoria d'alumnes segueixen un programa monolingüe en la seva L1.

Les contradiccions entre resultats poden ser degudes, en alguns casos, a la diferent naturalesa de les proves. No obstant això, no es pot afirmar que alguns bons resultats dels escolars que segueixen el model català siguin deguts a la bondat del programa. Però les evidències mostrades sí que són més que suficients per a afirmar que *«els alumnes del sistema educatiu català no tenen dèficits en els coneixements escolars pel fet de seguir un programa en el que el català és la principal llengua vehicular»*.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ARNAU, Joaquim (1985). «Educación en la Segunda Lengua y Rendimiento Escolar». A Miquel Siguan (ed.), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares* (pp. 9-20). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

BOIXADERAS, Rosa; CANAL, Imma; FERNÁNDEZ, E.(1992). *Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d'immersió i en alumnes que no l'han seguit*. Segon Simposi de l'ensenyament de català a no-catalanoparlants (pp. 165-182). Vic: Eumo.

CONSELL SUPERIOR D'ÀVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2010). *Resultats de les proves dels alumnes de 15 anys. Informe PISA, 2009*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *La Evaluación General del Diagnóstico 2010*. URL: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/prensa/notas/2011/07/evaluación-diagnostico.html>

RIBES, D. (1993). *Immersion al català*. Barcelona: Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona (tesi doctoral no publicada).

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

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

3. «ELS ALUMNES ACABEN L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA AMB DÈFICITS EN ELS CONEIXEMENTS DE CASTELLÀ PEL FET D'ESTUDIAR (PRINCIPALMENT) EN LLENGUA CATALANA?»

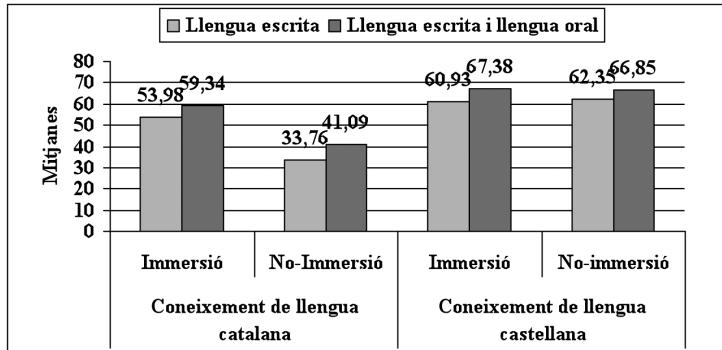
Montserrat Cortès-Colomé (Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona)

Les dades recollides en diversos estudis, així com els resultats proporcionats per l'Institut de Evaluación (abans Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, INECSE) que depèn del Ministerio de Educación, i el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSd'A) que depèn de la Generalitat de Catalunya, indiquen que el coneixement de castellà a Catalunya és equiparable —o, fins i tot en alguns casos, superior— al coneixement que en tenen els alumnes de l'Estat espanyol. Cal assenyalar, però, que les avaluacions oficials solen avaluar les competències lingüístiques bàsiques. Per tant, referirem estudis en què s'ha avaluat estrictament el coneixement de castellà, encara que també citarem resultats de competències per poder comparar el rendiment assolit amb el d'altres comunitats. Diferenciarem entre les dues etapes de l'ensenyament obligatori, Primària i Secundària, seguint un ordre cronològic.

El coneixement de castellà i les competències lingüístiques a l'educació Primària

Durant el curs 1993-1994, Serra va avaluar el coneixement de català i de castellà de 396 alumnes que cursaven quart de Primària. Els alumnes eren castellanoparlants i procedien de famílies de nivell socio-cultural baix. La meitat dels alumnes feien l'escolaritat en castellà i aprenien el català com a assignatura; l'altra meitat assistien a programes d'immersió (citats a Vila *et al.*, 2006: 79). Al Gràfic 1 es resumeixen els resultats de coneixement de català i de castellà en funció del programa lingüístic.

Gràfic 1. Coneixement de català i de castellà en funció del programa lingüístic . Alumnes de 4t curs de Primària. Curs 1993-1994.

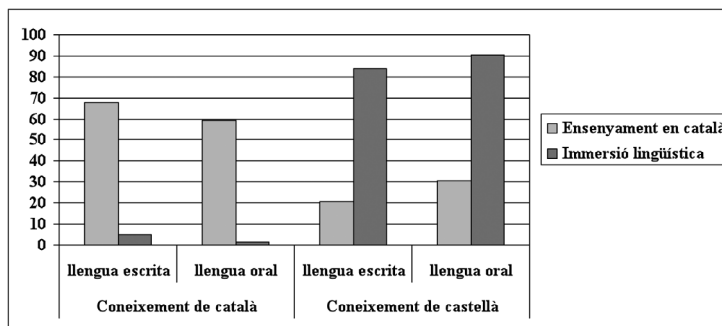


Font: Serra (1997) citat a Vila et al. (2006: 79)

Les columnes de la dreta del Gràfic 1 mostren les mitjanes de coneixement de castellà; les de l'esquerra, les de coneixement de català. En tots dos casos es diferencia el nivell de coneixement de llengua escrita i de llengua escrita i oral en funció del tipus de programa. S'hi veu que els alumnes que assistien a programes d'immersió lingüística tenien uns nivells de castellà (67,38) semblants als que no hi assistien (66,85). En canvi, com descriu Vila en resposta a la pregunta 4 (vegeu la Taula 1 de la pàgina 29), els nivells de català eren significativament diferents. És a dir, malgrat que la llengua vehicular de l'escola sigui el català, els coneixements de castellà no se'n ressentien.

Durant els cursos 1998-99 i 1999-2000, Canal i Vial (2005, citat a Vila *et al.*, 2006: 48) van avaluar el coneixement de català i de castellà a quart curs d'educació Primària. L'estudi incloïa 132 escoles de Catalunya que es van classificar en tres categories: 1) ensenyament en català quan més d'un 30 % de l'alumnat era de llengua familiar catalana; 2) immersió lingüística quan menys d'un 30 % de l'alumnat era de llengua familiar catalana; i 3) escoles en què tant el català com el castellà eren llengües vehiculars. Al Gràfic 2 hi podem veure els resultats de coneixements de llengua escrita i llengua oral, tant de català com de castellà, comparant els dos primers tipus de centres.

Gràfic 2. Coneixement de català i de castellà en funció del tipus d'escola. Cursos 1998-1999 i 1999-2000



Font: Canal i Vial (2005) citat a Vila et al. (2006: 48). Elaboració pròpia

El que indica el Gràfic 2 és que l'alumnat que deia immersió lingüística tenia competències escrites i orals notablement més altes en castellà que en català. Es reproduïx, doncs, la tendència indicada per l'estudi citat abans. Poc després, al 2003, l'INECSE va avaluar, entre altres aspectes, el coneixement de castellà en acabar l'educació Primària (sisè curs). La Taula 1 permet comparar les puntuacions mitjanes, en percentatges d'encerts, dels alumnes catalans, amb les mitjanes dels alumnes d'Espanya.

Taula 1. Mitjanes de percentatges d'encerts en llengua castellana a sisè d'educació Primària, any 2003

	Catalunya	Espanya
Comprensió oral	57	59
Comprensió escrita	63	63
Expressió escrita	71	71
Global	65	65

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006: 19)

Les dades de la Taula 1 mostren que, al final de la Primària, el coneixement de castellà dels alumnes catalans és equiparable als globals dels de la mateixa edat de l'Estat. Finalment, pel que fa a competències en comunicació lingüística a quart d'educació Primària, els resultats de la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) del 2009 indiquen que els alumnes catalans tenen una puntuació mitjana (502) lleugerament superior a l'espanyola (500) (Instituto de Evaluación, 2010a: 198).

El coneixement de castellà i les competències lingüístiques a l'educació Secundària

La Taula 2 presenta les dades de l'avaluació del 2000 pel que fa a coneixements de castellà en alumnes de quart d'educació Secundària, amb resultats molt semblants.

Taula 2. Percentatge d'encerts en castellà a quart d'ESO

	Catalunya	Espanya
Comprensió oral i escrita	72	69
Expressió escrita	58	58
Llengua com a objecte de coneixement	56	59

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006: 28-29)

L'avaluació de les competències bàsiques impulsada pel CSd'A durant els cursos 2001-2002 i 2003-2004 ens permet comparar els resultats en llengua catalana i en llengua castellana en alumnes de segon d'ESO, alguns dels quals es presenten a la Taula 3.

Taula 3. Percentatge d'encerts en llengua catalana i castellana, cursos 2001-2002 i 2003-2004

	Català		Castellà		
	2001-02	2003-04	2001-02	2003-04	
Comprensió i interpretació	— el text oral	63	—	79	—
	— el text escrit	71	65	65	64
Expressió oral	— discurs	66	62	—	65
	— correcció	65	88	—	87
Lectura comprensiva	—	89	93	—	
Producció escrita	— discurs	63	43	66	72
	— correcció	50	63	68	74

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006: 18, 32)

Pel que fa a la Taula 3, cal assenyalar que algunes dades no han estat publicades i també que les diferències en producció escrita es podrien atribuir als textos triats. En qualsevol cas, mostra que els resultats en les dues llengües són globalment equiparables.

Finalment, la Taula 4 resumeix els resultats en comprensió lectora en les avaluacions PISA 2003, 2006 i 2009 a quart curs d'ESO, així com els resultats de la EGD del 2010 en comunicació lingüística a segon curs d'ESO. Les dades de la Taula 4 indiquen que, en totes les avaluacions, el rendiment dels alumnes catalans és superior al global del l'Estat espanyol, encara que en alguns casos és inferior a la mitjana de l'OCDE.

Taula 4. Resultats de les avaluacions realitzades

	PISA 2003*	PISA 2006*	PISA 2009*	EGD 2010**
Catalunya	483	477	498	502
Espanya	481	461	481	500
Mitjana OCDE	494	492	493	—

* Resultats en comprensió lectora

**Resultats en comunicació lingüística

Fonts: Instituto de Evaluación (2010b: 154, 166 i 2011: 235); Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006: 16; 2007: 70; 2011: 14)

Per tant, el conjunt de dades presentades demostra que els infants i joves catalans no saben menys castellà pel fet d'estar escolaritzats en català. És més, saben tant o més de castellà que els infants i joves de l'Estat espanyol. En conseqüència, es pot afirmar de manera rotunda que els resultats avalen el model d'immersió lingüística.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). *El coneixement de llengües a Catalunya. Quaderns d'avaluació núm.6*. URL (consultat el 24/3/2012): http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_67273302_1.pdf

— (2007). *Estudi PISA 2006. Avançament de resultats. Quaderns d'avaluació núm.9*. URL (consultat el 24/3/2012): <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/quaderns9.pdf>

— (2011). *Estudi PISA 2009. Síntesi de resultats. Quaderns d'avaluació núm.19*. URL (consultat el 24/3/2012): <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Quaderns19.pdf>

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010a). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. URL (consultat el 24/3/2012): <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/informe-final-egp.pdf>

— (2010b). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

— (2011). *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación secundaria obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. URL (consultat el 24/3/2012): <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/07/20110706-resumen-ejecutivo-egd-2010?documentId=0901e72b80d5b68c>

VILA, I., SIQUÉS, C. i ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.

4. «ELS (O MOLTS) ALUMNES CASTELLANOPARLANTS (I D'ALTRES LENGÜES) ACABEN L'ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA AMB (IMPORTANT) DÈFICITS EN ELS CO-NEIXEMENTS DE CATALÀ SI NO ESTUDIEN (PRINCIPALMENT) EN LENGUA CATALANA?»

Ignasi Vila (Universitat de Girona)

Taula 1. Coneixement de català. Immersió i No-immersió a Catalunya. Quart de Primària. Curs 1993-1994.

	Coneixement de català			
	Immersió		No-immersió	
	X	dt	X	dt
Llengua escrita	53,98	14,92	33,76	18,48
Llengua oral i escrita	59,34	9,98	41,09	14,02

Font: Serra (1997).

X: mitjana; dt: desviació típica.

Serra (1997) va avaluar el coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant de quart de Primària mitjançant una prova diagnòstica elaborada d'acord amb els criteris de les proves dissenyades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Bel, Páramo, Serra i Vila, 1990). L'avaluació es va fer mitjançant dos grups d'alumnat castellanoparlant del mateix nivell sociocultural, un escolaritzat en català (immersió lingüística) i l'altre en la seva llengua. Els participants eren respectivament 322 i 266 alumnes. Els resultats mostren que l'alumnat castellanoparlant escolaritzat en un programa d'immersió lingüística al català sap significativament ($p < 0,001$) més català que l'alumnat castellanoparlant escolaritzat en castellà. A més, el coneixement de català de l'alumnat del grup d'immersió és més homogeni que el del grup escolaritzat en castellà.

Taula 2. Competències bàsiques en català i castellà. Segon d'ESO. Anys 2002 i 2004

		2002		2004	
		Català	Castellà	Català	Castellà
		63	65	65	64
Comprendre i interpretar la informació d'un text escrit en relació amb la funció i la tipologia del text, la informació que conté i els coneixements propis.					
	a	71	No avaluat	62	65
Expressar-se oralment adequant-se a la situació comunicativa i al receptor amb ordre, claredat i fluïdesa, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa a lèxic i estructures morfosintàctiques (a és discurs i b és correcció).					
	b	66	No avaluat	88	87
Llegir un text en veu alta de manera comprensiva, expressiva i amb fluïdesa, entonació i pronunciació adequades.		65	93	89	No avaluat
Produir un text escrit adequat a la necessitat comunicativa i al receptor, amb ordre, claredat i detall suficient, tot aplicant correctament els coneixements lingüístics pel que fa a lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques (a és discurs i b és correcció).					
	a	63	66	43	72
	b	50	68	63	74

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2004, 2005).

Les dades sobre coneixement de català i castellà de l'alumnat de segon d'ESO als anys 2002 i 2004 (Taula 2) mostren que aquest alumnat equipara el seu coneixement de català i castellà (veure dades de 2004) en les habilitats relacionades amb la comprensió i expressió oral, però sap més castellà que català en les habilitats relacionades amb l'expressió escrita. Si l'ensenyament no fos en català sembla evident que els resultats encara estarien molt més esbiaixats vers el castellà.

Taula 3. Variables a l'equació de coneixement de català escrit de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya. Sisè de Primària. Any 2007

	<i>B</i>	β	<i>P</i> <	Tolerància
Constant	22,396		,001	
Expressió oral en català	10,568	,254	,004	,781
Entorn sociolingüístic	17,909	,447	,001	,781
Expressió oral en castellà	8,467	,208	,008	,938
Nivell educatiu de la mare	9,811	,246	,003	,916
Sexe	7,386	,185	,015	,964
Assistència a l'aula d'acollida	-7,335	-,167	,034	,884

Font: Oller i Vila (2011).

Oller i Vila (2011) van avaluar 97 nens i nenes estrangers de sisè de Primària de 31 escoles de Catalunya que escolaritzaven més d'un 15 % d'alumnat d'origen estranger. La taula que presentem (Taula 3) mostra les variables que es mostren significatives en una regressió lineal multivariant respecte al coneixement de català escrit. Destaca que la variable que té més pes és l'entorn sociolingüístic ($\beta = 0,447$) en el sentit que quan està més catalanitzat els resultats són millors. De fet, aquesta variable té més pes que el nivell educatiu de la mare ($\beta = 0,246$), la qual acostuma a ser una de les variables amb més pes en tots els estudis sobre rendiment acadèmic de l'alumnat. És a dir, el coneixement de català de l'alumnat estranger depèn en un grau molt elevat del seu contacte amb el català. Tant és així, que si fossin escolaritzats en castellà els seus resultats en català serien molt deficitaris.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BEL, Aurora; PÁRAMO, Maria Lluïsa; SERRA, Josep Maria; VILA, Ignasi (1990). *Eines estàndard d'avaluació de llengua per al cicle superior*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2004). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya* 8. 8a edició. Any 2003. Barcelona; Departament d'Ensenyament. URL (Consulta feta el 24/3/2012): http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_71923495_1.pdf

— (2005). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya* 9. 9a edició. Any 2004. Barcelona; Departament d'Ensenyament. URL (Consulta feta el 24/3/2012): http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_40065182_1.pdf

OLLER, Judith; VILA, Ignasi (2011). «Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria de Cataluña», *Infancia y Aprendizaje*, 34 (4), 427-447.

SERRA, Josep Maria (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

5. «LES PERSONES QUE HAN ADQUIRIT UN BON DOMINI DE DUES LLENGÜES DE MANERA PRECOÇ TENEN MÉS FACILITAT PER APRENDRE UNA ALTRA LLENGUA, COMPARADES AMB LES PERSONES MONOLINGÜES?»

Aurora Bel (Universitat Pompeu Fabra)

Carmen Pérez Vidal (Universitat Pompeu Fabra)

Ser bilingüe

Superats moments històrics passats en què el bilingüisme es veia més com un handicap que no pas com un benefici, actualment són molts els investigadors i investigadores i els professionals de les llengües que defensen, sustentats en fonament sòlids, que el fet de conèixer més d'una llengua, sovint ja des de la infantesa, comporta més avantatges que no pas inconvenients a les persones.

A nivell social, és clar que conèixer noves comunitats i les respectives cultures i llengües, més enllà de la pròpia, potencia la tolerància envers els altres. Els infants i les persones bilingües, en estar exposats aviat a la diversitat lingüística i cultural, prenen abans consciència que els altres poden tenir perspectives diferents a la pròpia. Això els posa en una situació privilegiada per poder desenvolupar un esperit democràtic més ampli. I no hem d'oblidar que amb individus bilingües la societat pot disposar de ciutadans i ciutadanes amb dues llengües, situació que pot tenir efectes enormement positius tant en la cohesió social, com en el desenvolupament econòmic i empresarial, qüestió sovint oblidada (vegeu l'informe ELAN sobre Catalunya).

Des de la perspectiva pròpiament lingüística, aquest conjunt d'avantatges socials i cognitius promou l'adquisició més eficient i fàcil de noves llengües (Larsen-Freeman, 1983). D'alguna manera, podríem dir que, d'alguna manera, el bilingüisme «prepara» per a l'aprenentatge d'una tercera llengua, ja que el bilingüe, en posseir un doble sistema fonètic, té més flexibilitat per produir sons de noves llengües. D'altra banda, en haver desenvolupat de manera primerenca una clara consciència metalingüística, la persona bilingüe té més sensibilitat per distingir entre construccions correctes i incorrectes en altres llengües, per entendre la relació arbitrària entre paraules i objectes en diferents llengües i, en definitiva, per reflexionar en general sobre les llengües.

Les dues idees que sobresurten del que hem avançat fins aquí són:

El bilingüisme aporta dos tipus de benefici:

- un de directe, en dotar-nos d'una nova llengua,
- un d'indirecte, en preparar-nos per a l'aprenentatge d'una tercera llengua.

El bilingüisme i l'adquisició de terceres llengües

En aquest apartat ens centrem en els beneficis lingüístics de què gaudeixen les persones bilingües enfront de les monolingües, particularment els infants, i ho farem a partir de la il·lustració d'algunes afirmacions derivades de les troballes aportades per una selecció de recerques.

El bilingüisme additiu pot col·laborar a superar la reconeguda influència del nivell socioeconòmic i cultural en el desenvolupament de les habilitats acadèmiques, lingüístiques i no lingüístiques.

En un estudi dut a terme al Canadà (Swain & Lapkin 1991) en un context escolar bilingüe anglès-francès de Toronto, es va analitzar l'adquisició del francès com a tercera llengua per part de 300 alumnes immigrants de 13 anys d'edat de diversos orígens geogràfics i lingüístics. La seva llengua primera (L1) era la llengua de casa, la llengua segona (L2) l'anglès, i adquirien el francès com a tercera llengua (L3) en context escolar bilingüe: dels 6 als 8 anys se'ls ensenyava francès com a L3 i dels 9 als 13 anys participaven en un programa bilingüe anglès-francès al 50 %. També hi participaven alumnes anglòfons per als quals el francès era la segona llengua (L2). Els investigadors van agrupar els estudiants en diferents grups; en primer lloc, els monolingües anglòfons i, en segon lloc, els d'origen immigrant segons que haguessin estat alfabetitzats, a més, en la seva primera llengua i que en fessin ús escrit.

El grup que va obtenir resultats significativament més bons de competència oral i escrita en francès (L3) va ser aquell que, a més de l'anglès (L2), havia desenvolupat habilitats escrites en la seva L1, independentment del fet que aquesta pertanyés a la família lingüística romànica. Per tant, eren els estudiants bilingües alfabetitzats en dues llengües —la pròpia i l'anglès— els que assolien més bon coneixement de francès L3. Val a dir que una de les troballes més importants d'aquest estudi és que aquest grup va obtenir millors resultats que els monolingües

anglòfons, tot i tenir present que aquests pertanyien a un nivell socioeconòmic i cultural més alt; és sabut que aquest és el factor que sol tenir un pes decisiu en els resultats acadèmics, lingüístics i no lingüístics. Aquests resultats són compatibles amb la hipòtesi de la interdependència lingüística de Cummins (1979), segons la qual els alumnes, en adquirir una nova llengua, es beneficien de les habilitats lingüístiques ja assolides en altres llengües (L1, L2, etc.) que poden transferir avantatjament a noves llengües (L2, L3, etc.).

Com més alt és el grau de bilingüisme, més bons són el resultat en la tercera llengua (L3).

Cenoz (1991) va estudiar l'adquisició de l'anglès com a L3 per part de 321 estudiants a les acaballes de l'ensenyament secundari (17-18 anys) en el sistema educatiu del País Basc, caracteritzat per la presència de dues llengües: basc i castellà, llengües primera o segona dels estudiants segons els casos; també hi havia bilingües familiars. Entre altres factors, com ara l'edat en què els estudiants començaven a estudiar l'anglès, el nombre d'hores de classe que en feien, etc., es volia comprovar fins a quin punt el fet de ser bilingüe influeix en l'adquisició de l'anglès com a L3. Els resultats els van fer veure que, en efecte, el grau de bilingüisme influeix positivament i significativament en totes les dimensions lingüístiques analitzades: comprensió oral i escrita, expressió oral i escrita, gramàtica i vocabulari en l'anglès L3, és a dir, com més bo era el coneixement del basc i del castellà més bo era també el de la llengua estrangera.

Més endavant, en el mateix context acadèmic, Lasagabaster (2000) va analitzar 252 estudiants d'11-12 i 13-14 anys de dos models lingüístics diferents del sistema escolar basc. En aquest cas, els resultats van mostrar que els alumnes del model D (immersió en basc, que garanteix la competència bilingüe en basc i castellà) van obtenir resultats significativament més bons en anglès L3 que els del model A, programa en el qual el castellà és la llengua vehicular amb una hora diària de llengua basca i que no garanteix un bilingüisme «equilibrat» en aquestes dues llengües. Un cop més, el bilingüisme s'insinua com un element predictor de l'èxit relatiu en el desenvolupament del domini d'una tercera llengua.

La bilitat en aprenents bilingües que parlen, i sobretot llegeixen, en català i castellà, és un factor determinant per aprendre millor l'anglès com a L3.

Dues investigacions realitzades a Catalunya pel grup de recerca en adquisició de llengües ALLENCAM (Adquisició de Llengües des de la Catalunya Multilingüe) han analitzat aquesta qüestió. Sanz (2008) va recollir dades de l'adquisició de l'anglès com a L3 per part de 120 aprenents (61 nois i 59 noies) adolescents bilingües català/castellà d'una escola del centre de la ciutat de Barcelona. Aquesta autora defineix els programes escolars d'immersió a Catalunya com a «programes [que tenen com a finalitat] formar alumnat bilingüe amb biliteracitat equilibrada, i nivell superior de control en totes dues llengües, que sovint fan servir tal com ho requereix el context sociolingüístic en el que viuen» Aquesta autora explica que els programes escolars d'immersió a Catalunya tenen com a finalitat “formar alumnat bilingüe amb una biliteracitat completa i un nivell superior de control damunt totes dues llengües, que sovint fan les servir d'acord amb les necessitats del context sociolingüístic en els envolta» (Sanz, 2008: 224).

L'estudi tenia com a objectiu identificar les variables associades amb el bilingüisme i l'adquisició de segones llengües en general, que permeten fer prediccions sobre l'èxit en l'adquisició de l'anglès com a tercera llengua. Sanz va examinar: estatus socioeconòmic, gènere, coeficient d'intel·ligència, exposició a l'anglès, motivació per aprendre'l, edat, freqüència d'ús del castellà i el català, i biliteracitat equilibrada a l'hora de llegir i escriure. Els subjectes es van classificar en tres grups segons el grau d'equilibri entre les seves dues llengües. Aquest factor va permetre (raonament: Sanz explica que primer va haver de controlar la motivació i l'exposició. Per tant, el grau d'equilibri queda en tercer lloc.) predir de forma significativa els millors resultats obtinguts en anglès en un test CELT de competència lingüística en anglès.

Roquet Pugès i Pérez-Vidal (2008) van replicar l'estudi de Sanz amb una població de diferent estatus socioeconòmic, amb dades de composicions escrites de 58 alumnes d'entre 12 i 17 anys, dividits en dos grups, tots dos bilingües tardans, un del municipi de Cornellà, amb castellà L1, i l'altre de Figueres, amb català L1. L'anàlisi va confirmar els resultats de Sanz en comprovar que els estudiants de tots dos grups que llegien i escrivien habitualment en totes dues llengües aconseguien un bilingüisme equilibrat i un llindar alt en les dues, i alhora, nivells més alts en anglès L3. Anaven seguits dels que no aconseguien l'equilibri ni el nivell alt, i finalment venien els que no llegien en català i castellà. Aquests dos estudis confirmen la hipòtesi de la interdependència lingüística i del nivell llindar dels investigadors canadencs (Bialystok 2001; Cummins 1979).

Conclusió

Com s'ha mostrat, el bilingüisme pot ser additiu i comportar beneficis; es podria dir que ens «fa millors». Parlar i practicar dues llengües, patrimoni del bilingüe, influeix decididament per aprendre una tercera llengua i així ens ho confirma la selecció d'estudis ressenyats. Igualment, tots quatre estudis posen de relleu un factor d'impacte: aquells aprenents que parteixen d'un nivell llindar alt i equilibrat en la competència escrita en les seves dues llengües primeres, tant en la lectura com en l'escriptura, gaudeixen d'una preparació més ferma per a l'aprenentatge de la tercera llengua. Podem concloure que:

La possibilitat d'accedir a **l'educació bilingüe**, fins i tot per als parlants bilingües familiars, és el que permetrà els futurs **beneficis derivats del bilingüisme a l'hora d'aprendre una L3**.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Nova York: Cambridge University Press.

CENOZ, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Sant Sebastià: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.

CÀTEDRA DE MULTILINGÜISME LINGUAMÓN-UOC (2009). *Aplicació a Catalunya de l'estudi ELAN sobre el multilingüisme a les empreses*. http://www.uoc.edu/portal/catala/catedra_multilinguisme/_resources/documents/explicacix_ELANcat.pdf

CUMMINS, J. (1979). «Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

LARSEN-FREEMAN, D. 1983. 'Assessing global second language proficiency'. A H. Seliger and M. Long (eds): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, pp. 287-305. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.

LASAGABASTER, D. (2000). «Three languages and three linguistic models in the Basque educational system». A J. Cenoz, U. Jessner & B. Hufeisen (eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 179-197). Clevedon: Multilingual Matters.

RAMSEY, R.M.G. (1980). «Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 345, 73-96.

ROQUET PUGÈS, H.; PÉREZ-VIDAL, C. (2008). «La lectura bilingüe: factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua». A R. Monroy & A. Sánchez (eds.), *25 years of Applied Linguistics in Spain. Milestones and Challenges*. Conference Proceedings. XXI Congreso de la Asociación española de lingüística aplicada (AESLA) (pp. 163-170). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

SANZ, C. (2008). «Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: The role of biliteracy». A C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau i A. Bel (eds.), *A portrait of the Young in the New Multilingual Spain* (pp. 200-220). Clevedon: Multilingual Matters.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1991). «Heritage language children in an English-French bilingual program». *The Canadian Modern Language Review*, 47, 635-641.

6. «HI HA PROVES QUE LES PERSONES QUE HAN ADQUIRIT UN BON DOMINI DE DUES LLENGÜES DE MANERA PRECOÇ TENEN AVANTATGES COGNITIVUS, COMPAREDAS AMB LES PERSONES MONOLINGÜES?»

Melina Aparici (Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona)

Els primers estudis sobre el bilingüisme defensaven que els parlants bilingües patien una influència negativa sobre llur desenvolupament intel·lectual i personal. A principis del segle XX, es pensava que adquirir dues llengües de manera precoç afectava negativament, entre d'altres, els resultats acadèmics i el rendiment cognitiu dels infants (Baker, 1993). Aquest enfocament, no exempt de prejudicis, resultava en part de la dificultat d'avaluar el paper del bilingüisme com a factor únic en el desenvolupament cognitiu, posat que les situacions de bilingüisme o plurilingüisme són molt diverses i tenyides de factors socioeconòmics, emocionals i educatius. Avui dia, l'aplicació de mètodes de recerca més rigorosos i precisos ha portat a conclusions ben diferents.

Així, tot i aquesta dificultat, darrerament diversos estudis han intentat establir les conseqüències cognitives del bilingüisme, tot destacant-ne els efectes positius i descartant l'antic plantejament. De fet, en les darreres dècades, comptem amb un bon nombre de treballs empírics ben fonamentats, centrats en aspectes concrets de la cognició, que demostren que **el bilingüisme** no només no afecta negativament al desenvolupament cognitiu, sinó que **exerceix una influència positiva en diversos dominis cognitius**. En citarem tres àrees d'estudi: a) la flexibilitat cognitiva, b) la consciència metalingüística, i c) el control de l'atenció.

a) En primer lloc, s'ha comprovat que, quan s'iguali l'edat i el medi sociocultural de bilingües i monolingües, els bilingües mostren una major **flexibilitat cognitiva** i una forma de creativitat anomenada *pensament divergent* (generar informació variada i original més que no pas concreta i precisa) (Lambert, 1974). Per exemple,

- Peal & Lambert (1962) comparen infants bilingües amb monolingües de la mateixa edat i el mateix context sociocultural, i comproven que els bilingües puntuen millor en 15 de les 18 mesures

d'intel·ligència emprades. Mostren que els bilingües tenen, entre d'altres, major flexibilitat emprant una tasca de **reorganització de símbols**. Per tant, conclouen, els bilingües mostren certs «avantatges cognitius».

- McLaughlin & Nayak (1989) troben que els subjectes bilingües són **més flexibles en l'ús d'estratègies d'aprenentatge** de la llengua que els monolingües, i que estan més disposats a canviar d'estratègia si la que empren no és efectiva.

b) En segon lloc, s'ha fet notar un efecte del bilingüisme en el desenvolupament de la **consciència metalingüística**, és a dir, en la capacitat per a manipular el codi lingüístic, reflexionar sobre la llengua o analitzar les llengües, amb les conseqüències positives que això té a l'hora d'aprendre llengües.

- Per exemple, els treballs recollits a Bialystok (1991) mostren que els infants bilingües obtenen **millors resultats** en les tasques metalingüístiques:
 - En una d'aquestes tasques els infants havien de fer judicis de gramaticalitat d'un seguit d'oracions. Els infants bilingües tenien més èxit que els monolingües a l'hora d'acceptar que oracions anòmales (semànticament), com per exemple «*Les pomes creixen als nassos*», eren correctes gramaticalment (Bialystok, 1986).
 - Noteu que aquest tipus de judicis de gramaticalitat necessita d'un esforç atencional per ignorar la distracció («trampa») del significat.

c) En tercer lloc, hi ha un grup d'estudis que proposa que el sistema cognitiu del parlant bilingüe ha de fer un sobreesforç per mantenir separades les dues llengües de manera que no hi hagi interferències entre ambdues durant la producció del llenguatge, i que aquest sobreesforç pot suposar un bon **entrenament addicional per a la ment**. El punt de partida d'aquesta idea és que, posat que l'experiència té efectes en el rendiment cognitiu i en l'organització i l'estructura del cervell (com s'ha demostrat en altres àrees d'estudi), potser el bilingüisme és una d'aquestes experiències que té efectes en el rendiment cognitiu i en l'organització del cervell, en el sentit que la necessitat de controlar dues

llengües pot implicar un desenvolupament més efectiu dels **processos de control atencional**. D'aquesta manera, es pregunten si el bilingüisme suposa un entrenament addicional de la capacitat d'ignorar informació, de la capacitat de decidir entre opcions de resposta en conflicte o fins i tot una «reserva cognitiva» en la vellesa. Vegem els resultats d'algunes d'aquestes investigacions.

c.1. Proves empíriques en infants:

Bialystok & Martin (2004)

<p>Tasca d'ordenar cartes, d'acord amb la forma o el color, amb infants de 4 a 6 anys: En primer lloc han d'ordenar-les pel color i posteriorment per l'altre criteri, la forma, i inhibir el criteri emprat en la primera fase.</p>	<p>Resultats: Igualats per edat, els bilingües fan la tasca millor. Els bilingües desenvolupen abans l'habilitat de resoldre problemes que contenen trampes o pistes contradictòries.</p>
---	---

Bialystok, Martin & Viswanathan (2005):

<p>Patró d'interferència en la tasca SIMON: els participants han de respondre amb la mà dreta quan se'ls presenta un cercle vermell, i amb la mà esquerra quan apareix un cercle blau. Però en alguns assaigs la posició en la qual apareix el cercle (p.ex., un cercle blau a la dreta) es contradiu amb la posició de la resposta (p.ex. amb la mà esquerra), de manera que la resposta automàtica (fer coincidir la posició de la mà amb la posició en què apareix el cercle) ha de ser inhibida per poder respondre correctament.</p>	<p>Resultats: Els temps de resposta són més ràpids (i el nombre d'errors menor) en bilingües que en monolingües. L'efecte SIMON (interferència) és més gran per als monolingües.</p>
---	--

c.2. Proves empíriques en adults joves:

S'ha de tenir en compte que és difícil d'experimentar els avantatges cognitius dels bilingües respecte dels monolingües en la franja d'edat en què el sistema de control atencional es troba en el seu rendiment màxim (Costa & Hernández, 2009). No obstant això, comptem amb un seguit d'estudis realitzats precisament per un grup d'investigadors catalans amb tasques on es dona un conflicte entre informacions o estímuls rellevants i irrellevants i s'han de prendre decisions ràpides, que aporten resultats molt interessants.

Costa, Hernández & Sebastián-Gallés (2008):

<p>Tasca del conflicte produït per flancs, amb 200 parlants de 22 anys (100 bilingües i 100 monolingües): els participants han de decidir cap a on apunta la fletxa central d'un estímul complex; l'efecte del conflicte s'obté de comparar la diferència de temps de resposta entre els assaigs congruents i incongruents.</p> <p>Assaig congruent : → → → → →</p> <p>Assaig incongruent: → → ← → →</p>	<p>Resultats: La magnitud del conflicte va ser menor per als bilingües. Els bilingües eren més ràpids en respondre.</p>
---	---

Hernández, Costa, Fuentes, Vives & Sebastián-Gallés (2010):

<p>Tasca de <i>Stroop</i> numèric: els participants han de dir quants dígit es presenten en cada assaig, mentre ignoren la identitat dels dígit. L'efecte <i>Stroop</i> sorgeix com a conseqüència d'un temps de resposta més lent quan la qualitat i quantitat dels dígit evocuen respostes conflictives.</p> <p>Assaig congruent : 1 22 333</p> <p>Assaig incongruent: 11 2 33</p>	<p>Resultats: es troba un clar avantatge per als bilingües.</p>
---	--

c.3. Retard en l'aparició de símptomes d'Alzheimer:

Bialystok, Craik & Freedman (2007) estudien l'historial clínic de 91 malalts de demència monolingües i 93 de bilingües.

- Resultats: els bilingües havien iniciat el deteriorament cognitiu 4 anys després que els monolingües (els bilingües als 75,5 anys i els monolingües als 71,4).
- Per tant, conclouen, el factor de l'experiència bilingüe pot actuar de «**reserva cognitiva**» en casos de demència.

Resumint, aquestes investigacions demostren efectes positius del bilingüisme sobre aspectes com ara el control de l'atenció —els bilingües pateixen menys distraccions per informació irrellevant, canvien de tasca mental més ràpidament, etc.—, i el retard en l'aparició dels primers símptomes de demència senil (per a una visió de conjunt, vegeu Bialystok, 2008).

Els resultats que hem vist aquí sobre l'efecte del bilingüisme en els processos de control atencional i en la flexibilitat cognitiva mostren que el bilingüisme té associat un avantatge en el desenvolupament d'aquests mecanismes, i que aquest benefici és present tant en la infantesa i la vellesa com en etapes de la vida en les quals els processos de control atencional estan en el seu punt òptim de rendiment. A continuació en teniu un quadre-resum. Tot i que encara no coneixem molts dels processos pels quals bilingüisme i cognició interaccionen, l'**impacte positiu del bilingüisme en el desenvolupament cognitiu** és clar.

Aspectes on es troben diferències a favor dels bilingües	Tipus de tasques emprades en els estudis	Participants
Flexibilitat cognitiva	Mesures d'intel·ligència Pensament divergent Us d'estratègies d'aprenentatge de llengües	Infants
Consciència metalingüística	Judicis de gramaticalitat (on s'ha d'ignorar alguna 'trampa')	Infants
Processos de control atencional	Resolució de problemes amb pistes contradictòries o opcions de resposta en conflicte (ex.: tasca SIMON, tasca Stroop)	Infants; adults joves
	Estudi d'historials clínics: Resultats: endarreriment dels símptomes de deteriorament cognitiu	Gent gran

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BAKER, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.

BIALYSTOK, E. (1986). «Factors in the growth of linguistic awareness», *Child Development*, 57, 498-510.

– (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

– (2008). «Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent». *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3-11.

– & MARTIN, M.M. (2004). «Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task». *Developmental Science*, 7 (3), 325-339.

–, MARTIN, M.M. & VISWANATHAN, M. (2005). «Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control». *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), 103-119.

– CRAIK, F.I.M. & FREEDMAN, M. (2007). «Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia». *Neuropsychologia*, 45, 459-464.

COSTA, A., HERNÁNDEZ, M. & SEBASTIÁN-GALLÉS, N. (2008). «Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task». *Cognition*, 106, 59-86.

– HERNÁNDEZ, M. (2009). *Costos i beneficis associats al bilingüisme*. Barcelona: Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC. URL: http://www.uoc.edu/portal/catala/catedra_multilinguisme/_resources/documents/Paper_Costa_CAT.pdf

HERNÁNDEZ, M., COSTA, A., FUENTES, L.J., VIVES, A.B. & SEBASTIÁN-GALLÉS, N. (2010). «The impact of bilingualism on the executive control and orienting networks of attention», *Bilingualism: Language and Cognition*, 13 (3), 315-325.

LAMBERT, W. (1974). «Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Socio-cultural Consequences». A: P.A. Hornby (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Nova York: Academic Press.

McLAUGHLIN, B., & NAYAK, N. (1989). «Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?». A: H.W. Dechert & M. Raupach (eds.), *Interlingual processes* (pp. 5-16). Tübingen: Gunter Narr.

PEAL, E., & LAMBERT, W. (1962). «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.

