



UNIVERSITAT DE BARCELONA

L'ensenyament de llengua i cultura d'origen a Catalunya

Mónica Fidalgo Piña

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

L'ensenyament de llengua i cultura d'origen a Catalunya

Mónica Fidalgo Piña

Tesi presentada per optar
al grau de **Doctor en Lingüística**
en el programa de doctorat de *Lingüística i Comunicació*
Departament de Lingüística
Universitat de Barcelona

Director:

Dr. Pere Comellas Casanova
Universitat de Barcelona

Tutor:

Dra. Irene Castellón Masalles
Universitat de Barcelona

Desembre de 2015

A Pere Mayans i Balcells, perquè la seva guia i els seus consells han aconseguit que aquesta aventura d'anys hagi arribat fins al final

A Sonia Villaescusa Hernández pel seu suport, pels seus suggeriments i, sobretot, per la seva gran amistat i per compartir la meva visió del món.

i als meus pares, Juan Fidalgo i Loli Piña... per tot

RESUM

En la primera dècada del segle XXI, un dels principals reptes al qual ha hagut de donar resposta el sistema educatiu no universitari a Catalunya ha estat el de l'arribada massiva d'alumnes de nacionalitat estrangera, que ha modificat la composició sociolingüística dels centres educatius. El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va haver d'adaptar un model educatiu pensat per a un context bilingüe (català-castellà) a un context que va esdevenir multilingüe. Una de les línies d'actuació va ser la de facilitar el desenvolupament de programes d'ensenyament de les llengües i les cultures familiars d'aquests alumnes. Des del Departament d'Ensenyament s'han establert convenis i acords de participació amb entitats vinculades a les persones d'origen estranger (com poden ser associacions culturals, associacions no governamentals, les ambaixades dels diferents estats d'origen, etc.), que han permès la planificació i la realització de classes de llengua i cultura d'alguns dels col·lectius majoritaris establerts a Catalunya. La implementació d'aquest programa educatiu es basa en els plantejaments teòrics proposats per autors com Jim Cummins, Virginia Collier i Wayne Thomas, segons els quals el manteniment i el desenvolupament de la llengua primera (L1) d'un infant té una influència positiva en el procés d'adquisició d'una segona llengua (L2).

Aquesta tesi té com a objectiu principal esbrinar si la participació en aquest programa educatiu suposa algun benefici (o perjudici) en el desenvolupament personal dels infants (que inclou l'actitud general, l'autoestima, l'interès o la vinculació en relació amb la cultura i la llengua del país d'origen...) o en el seu rendiment acadèmic. Per poder fer-ho hem analitzat les qualificacions acadèmiques d'un grup d'alumnes d'origen estranger segons el temps de participació en els cursos (metodologia quantitativa) i hem entrevistat diferents persones que estan implicades, de manera directa o indirecta, en l'organització dels cursos (metodologia qualitativa).

ABSTRACT

One of the main challenges which the primary and secondary educational system in Catalonia has had to respond to in the 21st century has been the massive arrival of foreign students, which has affected the sociolinguistic makeup of schools. The Department of Education of the Catalan Government has been forced to adapt the existing educational model, designed for a bilingual context (Spanish-Catalan), to a multilingual one.

One course of action has been to promote the development of specific programs to teach these students their native languages and cultures. The Department of Education has established agreements with entities representing people of foreign origin (such as cultural associations, non-governmental organizations, embassies, etc.), which has made it possible to develop and offer a curriculum of linguistic and cultural classes to some of the main foreign populations established in Catalonia.

The implementation of this educational program is based on the theoretical approaches of researchers, such as Jim Cummins, Virginia Collier and Wayne Thomas, who have proposed that the preservation and development of the first language (L1) of a child has a positive influence on the process of acquiring a second language (L2).

One of the main objectives of this thesis is to determine whether the participation in these educational programs improves (or impairs) the personal development of the children (including general attitude, self-esteem, interest in or relation to their homelands' culture and language) or their academic performance. In order to do this, I have analyzed the academic results of a group of foreign students in relation to the time they have participated in the courses (quantitative methodology). In addition, I have interviewed different people who are directly or indirectly involved in the design and implementation of these courses (qualitative methodology).

AGRAÏMENTS

Vull agrair la col·laboració de totes les persones i entitats que han fet possible la realització d'aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, a Pere Comellas Casanova, el meu director de tesi, pel seu suport i suggeriments en el llarg procés d'elaboració d'aquesta recerca. Sense la seva dedicació aquesta tesi doctoral no hauria estat possible. Moltes gràcies per tot, Pere.

A les persones que des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya han donat suport a aquesta recerca i han posat al meu abast informació fonamental per realitzar aquest projecte amb rigor: Pere Mayans (Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics), Maite Ruedas i Neus Lorenzo (Servei de Llengües Estrangeres).

Als equips directius i professors dels centres que han obert les portes al programa de llengua i cultura d'origen i que han compartit amb mi la seva experiència amb aquesta iniciativa.

A les persones que han assumit la gran responsabilitat de gestionar i fer que aquest programa es pugui dur a terme, entre les quals vull destacar a Sabela Labraña (Proxecto Galauda) i Helena Tanqueiro, i les persones dels Equips d'assessorament de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC).

Als coordinadors dels cursos i l'equip de professors que imparteixen les classes, molt especialment a Volodymyr Petrushchak.

I molt especialment també a Petro i Oksana, alumnes del programa, perquè són ells, en definitiva, qui donen sentit a aquest projecte,.

Finalment, als meus companys del Grup d'Estudi de Llengües Amençades (GELA), M.Carme Junyent, Mònica Barrieras, Montserrat Cortès, Alícia Fuentes i Eva Monrós, pel seu suport i suggeriments. A Liliana Tolchinsky, pels seus consells, i a Irene Castellón, per la seva ajuda i els ànims en els moments de crisi.

Al meu germà, Sergio, perquè sempre puc comptar amb ell.

A l'Erik, el Félix i la Inés per la seva paciència i pel temps que no els he pogut dedicar.

SUMARI

PRESENTACIÓ: MOTIVACIÓ, HIPÒTESI I CONTINGUT	17
PART 1. CONTEXT.....	23
CAPÍTOL 1. MARC TEÒRIC	23
1.1 FONAMENTS TEÒRICS SOBRE LA RELACIÓ ENTRE LA LLENGUA PRIMERA (L1) I L'ADQUISICIÓ D'UNA SEGONA LLENGUA (L2)	23
1.1.1 J. Cummins: <i>Hipòtesi d'Interdependència Lingüística i Hipòtesi dels Llindars</i>	24
1.1.2 J. Cummins: <i>Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) i Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)</i>	27
1.1.3 Wayne Thomas i Virginia Collier: <i>El Model Prisma</i>	29
1.2. BILINGÜISME I EDUCACIÓ BILINGÜE.....	32
1.2.1 <i>Les primeres investigacions</i>	32
1.2.2 <i>Els Programes d'Immersion Lingüística</i>	34
1.2.2.1 <i>La primera experiència de Programa d'Immersion Lingüística</i>	35
1.2.2.2 <i>Bilingüisme additiu versus bilingüisme subtractiu</i>	37
CAPÍTOL 2. LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ.....	39
2.1 ELS MODELS D'INCORPORACIÓ DE LA IMMIGRACIÓ I LA SEVA RELACIÓ AMB EL MANTENIMENT DE LES LLENGÜES FAMILIARS D'ORIGEN	40
2.2 RÈGIM LINGÜÍSTIC I APLICACIÓ D'UN PROGRAMA D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA EN EL SISTEMA ESCOLAR CATALÀ A LA DÈCADA DELS 80 DEL SEGLE PASSAT.....	43
2.3 ALUMNAT DE NACIONALITAT ESTRANGERA EN ELS CENTRES ESCOLARS CATALANS.....	48
2.3.1 <i>Evolució numèrica i diversitat de procedències</i>	48
2.3.2 <i>Diversitat lingüística de les aules d'acollida</i>	51
2.3.3 <i>Diversitat lingüística als centres educatius: alguns estudis de centres</i>	52
2.4 EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ EN UN NOU CONTEXT MULTILINGÜE	55
2.5 ELS PLANS D'ACTUACIÓ D'ACOLLIDA D'ALUMNES ESTRANGERS.....	56
2.5.1 <i>Projecte Anselm Turmeda</i>	56
2.5.2 <i>Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera (PAANE) 2003/04</i>	57
2.5.3 <i>Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC) 2004/11</i>	58
2.5.4 <i>El Pla per a l'actualització del Programa d'Immersion Lingüística 2007/13</i>	63
PART 2. IMPLEMENTACIÓ DE PROGRAMES D'ENSENYAMENT DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN.....	67
CAPÍTOL 3. PROGRAMA LLENGUA D'ORIGEN IMPLEMENTAT A CATALUNYA	67
3.1 ASPECTES GENERALS DEL PROGRAMA.....	68
3.1.1 <i>Algunes consideracions sobre la denominació d'aquest programa educatiu</i>	68
3.1.2 <i>Objectius</i>	71
3.1.3 <i>Bases generals</i>	73
3.1.4 <i>Participació</i>	77
3.1.5 <i>Perfil dels alumnes</i>	78
3.1.6 <i>Motivacions dels alumnes per participar en el programa</i>	81
3.2 CURSOS DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN SEGONS LA LLENGUA QUE S'IMPARTEIX.....	87
3.2.1. PROGRAMA D'ENSENYAMENT DE LLENGUA ÀRAB I CULTURA MARROQUINA (LACM).....	87
3.2.1.1 <i>Àrab: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars</i>	87
3.2.1.2 <i>Marc legal i acords de col·laboració</i>	88
3.2.1.3 <i>Bases del programa</i>	89
3.2.1.4 <i>Modalitats d'implementació</i>	90
3.2.1.5 <i>Participació</i>	91
3.2.2 CURSOS DE LLENGUA I CULTURA AMAZIGUES.....	95

3.2.2.1	<i>L'amazic: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	95
3.2.2.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	96
3.2.2.3	<i>Organització dels cursos de Llengua i Cultura Amazigues.....</i>	97
3.2.2.4	<i>Participació.....</i>	98
3.2.3	CURSOS DE LENGUA I CULTURA XINESES.....	99
3.2.3.1	<i>El xinès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	99
3.2.3.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	100
3.2.3.3	<i>Organització dels cursos de Llengua i Cultura Xineses.....</i>	101
3.2.3.4	<i>Participació.....</i>	102
3.2.4	CURSOS DE LENGUA I CULTURA NEERLANDESES.....	102
3.2.4.1	<i>El neerlandès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	102
3.2.4.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	103
3.2.4.3	<i>Organització dels cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses.....</i>	103
3.2.4.4	<i>Participació.....</i>	104
3.2.5	CURSOS DE LENGUA, CULTURA I CIVILITZACIÓ ROMANESES.....	105
3.2.5.1	<i>El romanès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	105
3.2.5.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	105
3.2.5.3	<i>Organització dels cursos de Llengua, Cultura i Civilització romaneses.....</i>	107
3.2.5.4	<i>Participació.....</i>	108
3.2.6	CURSOS DE LENGUA I CULTURA UCRAÏNESES.....	109
3.2.6.1	<i>L'ucraïnès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	109
3.2.6.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	109
3.2.6.3	<i>Organització des cursos de Llengua i Cultura Ucraïneses.....</i>	110
3.2.6.4	<i>Participació.....</i>	111
3.2.7.	CURSOS DE LENGUA I CULTURA PORTUGUESES.....	112
3.2.7.1	<i>El portuguès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	112
3.2.7.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	112
3.2.7.3	<i>Organització dels cursos de Llengua i la Cultura Portugueses.....</i>	117
3.2.7.4	<i>Participació.....</i>	119
3.2.7.5	<i>Perfil dels alumnes.....</i>	121
3.2.8	CURSOS DE LENGUA I CULTURA URDÚS.....	122
3.2.8.1	<i>L'urdú: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	122
3.2.8.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	123
3.2.8.3	<i>Organització dels cursos de Llengua i Cultura Urdús.....</i>	124
3.2.8.4	<i>Participació.....</i>	125
3.2.9	CURSOS DE LENGUA I CULTURA QUÍTXUES.....	125
3.2.9.1	<i>El quítxua: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	125
3.2.9.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	126
3.2.9.3	<i>Organització dels cursos de Llengua i Cultura Quítxues.....</i>	127
3.2.10	CURSOS DE LENGUA I CULTURA BENGALÍS.....	128
3.2.10.1	<i>El bengalí: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.....</i>	128
3.2.10.2	<i>Marc legal i acords de col·laboració.....</i>	129
3.2.10.3	<i>Participació.....</i>	129
3.2.11	PROGRAMA D'ENSENYAMENT DE LENGUA I CULTURA GALLEGUES: PROXECTO GALAUDA..	129

3.2.11.1 <i>El gallec: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans</i>	129
3.2.11.2 <i>Proxecto Galauda: Introducció</i>	130
3.2.11.3 <i>Objectius del Proxecto Galauda</i>	131
3.2.11.4 <i>Participació i perfil dels alumnes</i>	132
3.2.11.5 <i>Intercanvis educatius entre centres de Catalunya i centres de Galícia</i>	134
3.2.11.6 <i>Valoració del Proxecto Galauda</i>	135
3.3 CONCLUSIONS: DIFERÈNCIES ENTRE ELS CURSOS DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN SEGONS LA LLENGUA QUE S'IMPARTEIX	136
CAPÍTOL 4. UN MODEL DE REFERÈNCIA: PROGRAMA D'ENSENYAMENT DE LLENGUA MATERNA A SUÈCIA	143
4.1 INTRODUCCIÓ.....	143
4.2. IMMIGRACIÓ A SUÈCIA:	144
4.2.1 <i>Població estrangera</i>	144
4.2.2 <i>Política sueca d'immigració</i>	146
4.2.3 <i>Presència d'alumnes d'origen estranger en els centres educatius suecs</i>	147
4.2.3.1 <i>El sistema educatiu suec</i>	147
4.2.3.2 <i>Presència d'alumnes d'origen estranger l'ensenyament obligatori</i>	148
4.3 ACTUACIONS EN L'ÀMBIT DE L'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA DE SUPORT A LA LLENGUA D'ORIGEN ...	149
4.3.1 <i>Ensenyament de llengua materna que es duu a terme dins l'entorn escolar</i>	150
4.3.2 <i>Cursos de llengua materna organitzats per les administracions municipals</i>	152
4.4 PERFIL DELS ALUMNES QUE PARTICIPEN EN EL PROGRAMA.....	153
4.5 USOS LINGÜÍSTICS DELS ALUMNES QUE PARTICIPEN EN EL PROGRAMA	157
4.6 PARTICIPACIÓ EN EL PROGRAMA.....	158
4.7 DESCENTRALITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU I ENSENYAMENT DE LLENGUA MATERNA.....	161
4.8 DOS MODELS D'ENSENYAMENT DE LLENGUA D'ORIGEN: SUÈCIA VERSUS CATALUNYA.....	162
PART 3. LA INVESTIGACIÓ SOBRE ELS PROGRAMES D'ENSENYAMENT DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN	165
CAPÍTOL 5. EXPERIÈNCIES PRÈVIES	165
5.1. ESTUDIANTS PORTUGUESOS EN LES ESCOLES DE LONDRES. PATRONS DE PARTICIPACIÓ I PATRONS DE RENDIMENT ESCOLAR.....	166
5.2. ESDEVENIR BILINGÜE. ELS EFECTES QUE L'ADQUISICIÓ SIMULTÀNIA DE L'ESCRITURA DE LA LLENGUA ESCOLAR I DE LA LLENGUA FAMILIAR D'ORIGEN	168
5.3 PROGRAMA D'ENSENYAMENT DE LLENGUA MATERNA A SUÈCIA. EL CAS DE L'HONGARÈS.....	169
5.4 PROJECTE CIUTATS MULTILINGÜES (PCM). ELS PROCESOS DE CANVI I MANTENIMENT LINGÜÍSTIC DELS ALUMNES D'ORIGEN ESTRANGER	172
5.5. PROGRAMA ELCO MARROQUÍ	175
CAPÍTOL 6. VALORACIÓ DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN IMPLEMENTAT A CATALUNYA PER PART DE PERSONES IMPLICADES EN LA SEVA ORGANITZACIÓ...	177
6.1 METODOLOGIA.....	177
6.2 ASPECTES POSITIVS DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN	179
6.2.1 APORTACIONS DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN AL MODEL EDUCATIU CATALÀ	179
6.2.1.1 <i>Fomenta un model d'educació intercultural</i>	179
6.2.1.2 <i>Implica tots els alumnes del centre, independentment de l'origen</i>	182
6.2.1.3 <i>Incorpora l'ensenyament de la llengua familiar dins l'entorn escolar</i>	184
6.2.1.4 <i>Fomenta una educació plurilingüe</i>	185
6.2.1.5 <i>Faciliten l'acollida emocional dels alumnes d'origen estranger</i>	187
6.2.1.6 <i>Facilita la relació entre les famílies i l'escola</i>	189
6.2.1.7 <i>Garanteix el caràcter laic de l'ensenyament impartit a les classes</i>	190
6.2.1.8 <i>Possibilita la gratuïtat dels cursos</i>	191
6.2.1.9 <i>Suposa un augment dels recursos humans de què disposa el centre</i>	192
6.2.2 BENEFICIS EN EL DESENVOLUPAMENT PERSONAL, COGNITIU I ACADÈMIC DELS ALUMNES.....	192

6.2.2.1 Afavoreix el desenvolupament de la llengua familiar d'origen.....	192
6.2.2.2 Aporta coneixements sobre dels aspectes culturals del país d'origen.....	196
6.2.2.3 Afavoreix un millor rendiment escolar.....	198
6.2.2.4 Contribueix en la construcció d'una identitat positiva.....	200
6.2.2.5 Afavoreix l'adquisició d'hàbits de treball i de responsabilitat personal.....	203
6.2.2.6 Permeten ampliar la xarxa d'amistats del mateix origen.....	203
6.3 ASPECTES DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN SUSCEPTIBLES DE MILLORA.....	204
6.3.1 EL CARÀCTER EXTRAESCOLAR DE L'ACTIVITAT.....	204
6.3.2 LA METODOLOGIA I ELS MATERIALS DIDÀCTICS UTILITZATS A LES CLASSES.....	212
6.3.3 LA SITUACIÓ DE VULNERABILITAT EN QUÈ ES TROBA EL PROGRAMA.....	215
6.3.4 L'ABAST INSUFICIENT DEL PROGRAMA.....	216
6.3.5 LA MANCA DE DIFUSIÓ DEL PROGRAMA.....	219
6.3.6 LA MANCA DE SEGUIMENT, AVALUACIÓ I DIFUSIÓ DELS RESULTATS DEL PROGRAMA.....	220
6.3.7 LES CONDICIONS LABORALS DELS PROFESSORS.....	221
6.3.8. ALTRES ASPECTES ORGANITZATIUS DEL PROGRAMA.....	222
6.4 INFLUÈNCIA DE LA PARTICIPACIÓ EN ELS CURSOS DE LA LLENGUA FAMILIAR D'ORIGEN EN EL PROCÈS D'ADQUISICIÓ DE LA LECTOESCRITURA DE LA LLENGUA ESCOLAR.....	223
CAPÍTOL 7. IMPACTE DELS CURSOS DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN EN EL RENDIMENT ESCOLAR DELS ALUMNES.....	227
7.1 INTRODUCCIÓ.....	227
7.2 METODOLOGIA.....	227
7.2.1 Qüestionari.....	228
7.2.2 Elecció de la mostra.....	229
7.2.3 Recollida i obtenció de dades.....	232
7.2.4 Participants.....	233
7.2.5 Proves estadístiques.....	236
7.3 ANÀLISI DE LES DADES I RESULTATS OBTINGUTS.....	236
7.3.1 Introducció.....	236
7.3.2 Qualificació Global de Curs.....	237
7.3.3 Qualificació de llengua catalana.....	241
7.3.4 Qualificació de llengua castellana.....	244
7.3.5 Qualificació de llengua estrangera.....	247
7.4 CONCLUSIONS.....	250
8. CONCLUSIONS FINALS.....	253
8.1 CONCLUSIONS GENERALS EN RELACIÓ A LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN.....	253
8.2 CONCLUSIONS DE L'ESTUDI SOBRE EL RENDIMENT ACADÈMIC D'UN GRUP D'ALUMNES DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN (ANÀLISI QUANTITATIU).....	260
8.3 CONCLUSIONS EN RELACIÓ ALS CANVIS OBSERVATS EN ELS ALUMNES A PARTIR DEL MOMENT EN QUÈ ASSISTEIXEN A LES CLASSES (ESTUDI QUALITATIU).....	261
9. BIBLIOGRAFIA.....	265
10. ANNEXOS (DVD ADJUNT)	
ANNEX 1. ENTREVISTES PERSONALS (GRAVACIONS)	
ANNEX 2. MODELS DE QÜESTIONARIS PER A LES ENTREVISTES REALITZADES PER ESCRIT	
ANNEX 3. ENTREVISTES PERSONALS (REALITZADES PER ESCRIT)	
ANNEX 4. QÜESTIONARIS SOBRE EL RENDIMENT ESCOLAR DELS ALUMNES PARTICIPANTS	

Presentació: motivació, hipòtesi i contingut

La configuració dels centres escolars de Catalunya ha canviat de manera extraordinària en els darrers vint-i-cinc anys. Durant el curs acadèmic 1991-1992 el nombre d'alumnes estrangers en el sistema educatiu català representava el 0,8% de la població escolar total i les llengües utilitzades per aquests infants en el seu entorn familiar eren majoritàriament el català i/o el castellà. Durant el curs 2013-2014 aquest percentatge havia augmentat fins el 12,8% i les aules catalanes havien passat a acollir parlants de més de 100 llengües. La meua experiència com a professora d'educació secundària em va fer testimoni d'aquest procés i em va fer prendre consciència del gran repte que suposava (i suposa) integrar aquest col·lectiu d'alumnes sense que hagin de renunciar al seu bagatge cultural i lingüístic. Per aquest motiu, em vaig interessar per les diferents estratègies i plans educatius que, des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, s'estaven dissenyant i aplicant per afavorir el manteniment de la llengua familiar dels alumnes al·loglots, i molt especialment en la implementació del programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen. Aquesta iniciativa educativa està en la línia d'actuacions que s'han dut a terme a altres estats europeus que tenen una major experiència com a receptors d'immigrants, com ara Suècia, i té com a objectiu l'organització de cursos de la llengua i la cultura d'origen d'alguns dels col·lectius d'estrangers establerts a Catalunya.

Un fet que em va cridar l'atenció va ser que la bibliografia i els estudis centrats en la implementació d'aquest programa educatiu a Catalunya són molt limitats. En el nostre context trobem nombrosos estudis sobre l'adquisició del català i el rendiment escolar per part dels alumnes d'origen estranger. Això és lògic, ja que una de les necessitats bàsiques per a la integració escolar d'aquests infants és el coneixement de la llengua vehicular de l'ensenyament. Tanmateix, no podem oblidar les aportacions d'autors com, per exemple, Jim Cummins, segons el qual la llengua primera dels infants té un paper fonamental per al seu desenvolupament lingüístic i acadèmic. Em va semblar, doncs, que tindria interès aprofundir en el funcionament i els resultats obtinguts amb el programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen que es duu a terme en els centres docents catalans.

Els objectius principals de la meua recerca són: d'una banda, fer una descripció de la implementació del programa (com ara el marc legal en què es desenvolupa, el perfil i el nombre d'alumnes que hi participen, si hi ha diferències de funcionament entre els cursos segons la llengua que s'hi imparteix) i fer-ne una valoració general. De l'altra, determinar quins són (si n'hi ha) els beneficis i/o els perjudicis de participar en un programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen, tant en el desenvolupament personal dels infants (que inclou l'actitud general, l'autoestima, l'interès o la vinculació en relació amb la cultura i la llengua del país d'origen) com en el seu rendiment acadèmic.

La hipòtesi inicial d'aquest treball és la següent: el programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen implementat a Catalunya facilita la integració socioeducativa dels alumnes d'origen estranger. Per tant, hi haurà algun tipus de canvi positiu a partir del moment en què els alumnes assisteixen a les classes, el qual serà perceptible per a les persones del seu entorn. A més es podrà apreciar un millor rendiment escolar a mida que el temps de participació en el programa augmenta.

El treball s'organitza en tres parts. La primera (capítols 1 i 2) presenta els pressupòsits teòrics en què es basa la nostra recerca i descriu el context general en què es desenvolupen els cursos de Llengua i Cultura d'Origen organitzats a Catalunya. El capítol 1 està dividit en dos apartats. El primer se centra en els conceptes i models teòrics sobre els factors que interactuen en el procés d'adquisició d'una L2 (especialment quan aquesta és utilitzada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu) i que han estat clau en el disseny i el desenvolupament del programa d'ensenyament de llengua familiar implementat a Catalunya. El segon mostra com la percepció envers el bilingüisme ha anat canviant al llarg del temps i presenta un model d'educació bilingüe (els Programes d'Immersion Lingüística) que van posar de manifest que el bilingüisme pot tenir efectes positius en el desenvolupament lingüístic i acadèmic dels infants. El capítol 2 se centra en el model educatiu català, concretament en les actuacions dutes a terme des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya per adequar el sistema escolar a la realitat sociolingüística de les aules. D'una banda, l'aplicació d'un Programa d'Immersion Lingüística (pensat per a un context bilingüe català-castellà) durant la dècada dels 80 i principis de la dècada dels 90 del segle passat. De l'altra, l'adaptació d'aquest model a un context que va esdevenir

multilingüe, amb la implementació de diferents plans educatius, que aniran definint el programa de llengua i cultura d'origen en què se centra aquesta recerca.

La segona part (capítols 3 i 4) gira entorn de la implementació del programa d'ensenyament de llengua familiar d'origen. Amb el capítol 3 ens endinsem en el programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen implementat en els centres escolars catalans: objectius plantejats des de l'Administració, alguns aclariments sobre la denominació, bases generals i particularitats que presenta l'organització dels cursos segons la llengua que s'hi imparteix. Hem dedicat un apartat al Proxecto Galauda, una iniciativa que incorpora l'ensenyament de la llengua i la cultura gallegues en els centres escolars catalans. Malgrat que aquest projecte no s'inclou dins el programa de llengua i cultura d'origen hem considerat oportú incloure'l en aquest estudi, ja que el gallec és una de les llengües de la immigració que va arribar a Catalunya procedent de la resta de l'Estat espanyol, especialment entre les dècades dels 50 i dels 70 del segle passat i és, per tant, la llengua familiar d'origen d'una part dels nostres alumnes. A més, vam considerar apropiat explicar el model educatiu proposat per Suècia (capítol 4), ja que és un país on l'ideal del multiculturalisme ha tingut una major influència política i té una gran experiència en la implementació de diferents iniciatives educatives centrades en les llengües familiars dels alumnes d'origen estranger. Pel que fa a les fonts d'informació utilitzades per realitzar aquesta part de la investigació, ens hem basat en una recerca bibliogràfica i en la informació aportada per persones implicades en la implementació dels cursos objecte d'estudi, les quals ens ha permès conèixer aspectes organitzatius difícilment accessibles a través de documents publicats.

La tercera part (capítols 5, 6 i 7) se centra en els resultats obtinguts amb els programes d'ensenyament de llengua i cultura d'origen i té com a objectiu determinar quins són els punts forts i els punts febles d'aquesta iniciativa, i fer-ne una valoració. El capítol 5 presenta la revisió d'alguns treballs realitzats a diversos països europeus que analitzen diferents aspectes d'aquest tipus d'ensenyament, com ara la influència en el rendiment escolar o en l'adquisició de la lectura i l'escriptura de la llengua escolar, o l'efectivitat d'aquests cursos per desenvolupar la competència lingüística en la llengua objecte d'estudi i per facilitar la integració socioeducativa dels alumnes d'origen estranger. Aquesta aproximació es basa en una recerca bibliogràfica.

Els capítols 6 i 7 presenten dos estudis que hem realitzat per determinar quina és la influència dels Cursos de Llengua d'Origen implementats a Catalunya en la integració socioeducativa dels alumnes que hi participen. D'una banda, una recerca que recull l'experiència i la valoració del programa de setanta persones que estan implicades, de manera directa o indirecta, en l'organització dels cursos (capítol 6). Aquest grup de persones inclou diversos càrrecs del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; persones que formen part de l'equip LIC (llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) dels Serveis Educatius dels Serveis Territorials d'Ensenyament; persones dels equips docents i directius de diversos centres on s'organitzen els cursos; coordinadors i professors que imparteixen les classes; progenitors d'alumnes que hi han participat, i ex-alumnes del programa. La metodologia utilitzada per realitzar aquesta recerca ha estat qualitativa i l'opció triada per a la recollida de dades va ser l'entrevista personal. Amb l'objectiu que el lector pugui conèixer la procedència dels testimonis reproduïts al llarg d'aquest treball, hem dividit la identificació de les cites en dues o tres parts:

- a) La primera part fa referència al tipus de vinculació de la persona amb el programa de llengua i cultura d'origen: PLO (Professor Llengua d'Origen), CLO (Coordinador Cursos Llengua d'Origen), PAA (Professor Aula Acollida); PAO (Professor Aula Ordinària); EDC (Equip Directiu Centre), DEP (Departament d'Ensenyament), ALIC (Assessor LIC), CLIC (Coordinador LIC), EXA (Exalumne dels cursos), PROG (Progenitor alumnes dels cursos).
- b) La segona indica la llengua d'origen amb la qual tenen relació: AMA (amazic), ARA (àrab), NEE (neerlandès), POR (portuguès), ROM (romanès), QUI (quítxua), UCR (ucraïnès), URD (urdú), XIN (xinès). Cal comentar que les entrevistes i qüestionaris realitzats a persones identificades com a DEP, ALIC i CLIC no es van centrar en els cursos d'una llengua concreta sinó en aspectes generals del programa. Per aquest motiu no inclouen aquesta referència i la seva identificació consta de dues parts.
- c) La tercera part està formada per la inicial del nom i les dues primeres lletres del primer cognom de la persona. Hi ha casos en què no disposem d'aquesta informació: setze professors que imparteixen les classes del programa i deu progenitors d'alumnes que hi participen. En el primer cas hem optat per utilitzar les sigles JIC (numerades entre l'1 i el 16) fent referència a la Jornada d'Inauguració de Curs (2012-2013) organitzada pel Departament d'Ensenyament, on vam contactar

amb aquestes persones. A més, comencen per un asterisc per indicar que l'entrevista es va realitzar per escrit¹. En el segon cas, hem utilitzat la identificació de vinculació amb els cursos, és a dir PROG, numerada entre l'1 i el 10.

El capítol 7 presenta un estudi que té com a objectiu observar si hi ha alguna relació entre l'assistència als cursos de llengua i cultura d'origen i el rendiment escolar. La metodologia utilitzada ha estat quantitativa i es basa en les qualificacions acadèmiques de quatre matèries escolars (llengua catalana, llengua castellana, llengua estrangera i qualificació global de curs) com a índex del rendiment escolar d'un grup d'infants que participen en aquests cursos. Finalment, les conclusions (capítol 8) mostren aquells resultats de la recerca que donen suport a la hipòtesi plantejada i aquells aspectes que no ho fan. A més, s'inclouen propostes de futur tant en el camp de la recerca com en la implementació del programa.

¹ Les cites procedents d'entrevistes realitzades per escrit respecten la redacció i l'ortografia originals.

PART 1. CONTEXT

CAPÍTOL 1. MARC TEÒRIC

1.1 Fonaments teòrics sobre la relació entre la llengua primera (L1) i l'adquisició d'una segona llengua (L2)

Aquesta recerca parteix d'un plantejament teòric segons el qual el manteniment i el desenvolupament de la llengua primera (L1) d'un infant té una influència positiva en el procés d'adquisició d'una segona llengua (L2). Aquest capítol se centra en diferents conceptes i models que donen suport a aquest plantejament: la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, la hipòtesi del llindar i els conceptes de la BICS i la CALP (desenvolupats per Jim Cummins), i el Model Prisma (proposat per Wayne Thomas i Virginia Collier)

Aquest plantejament també és, com veurem en el capítol 2, un dels fonaments del Programa d'Immersion Lingüística implementat en els centres escolars catalans:

Una part important de l'èxit dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar de l'alumnat. Aquest tractament implica tant el seu reconeixement simbòlic en el context escolar com la seva incorporació a la pràctica educativa (Departament d'Educació, 2006:80).

Com mostren els documents elaborats des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, aquesta premissa està en la base de les orientacions per a la integració educativa dels alumnes que tenen una llengua familiar diferent del català i castellà:

D'acord amb la hipòtesi d'interdependència lingüística (Cummins, 1979), el desenvolupament de la llengua de l'escola és interdependent amb el desenvolupament de la pròpia llengua o, en altres paraules, a més competència en la pròpia llengua, més competència en la nova llengua (Departament d'Educació, 2006:77)

1.1.1 J. Cummins: Hipòtesi d'Interdependència Lingüística i Hipòtesi dels Llindars

Jim Cummins és un dels investigadors més rellevants en el camp de l'estudi de l'adquisició de segones llengües i l'educació bilingüe. Una de les seves aportacions més destacades va ser la formulació de la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística (1979), la qual planteja que, si hi ha una motivació adequada i una exposició suficient, les habilitats lingüístiques desenvolupades en una determinada llengua (Lx) es poden transferir a una altra (Ly):

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (Cummins, 1981:29)

Aquest plantejament implica l'existència d'una competència lingüística general o subjacent comuna a totes les llengües (*Common Underlying Proficiency -CUP-*), que permet aquesta transferència, encara que alguns aspectes superficials de la llengua, com ara la pronúncia, la fluïdesa o el lèxic bàsic, es mantinguin separats (Cummins, 1980).

La competència lingüística subjacent comuna a la qual es refereix Cummins no fa referència directament als aspectes que habitualment es coneixen com a específicament lingüístics, sinó que té a veure fonamentalment amb les habilitats generals necessàries per a l'ús del llenguatge. Cummins il·lustra aquest fenomen amb la metàfora del doble iceberg (*Dual iceberg*). Com es pot veure a la figura 1, hi ha unes regles generals que governen l'ús del llenguatge però que no són patrimoni exclusiu de cap llengua (Cummins, 1980). En el cas dels infants que tenen com a L1 una llengua diferent de la llengua escolar (L2), això implicaria que si l'escola possibilita realment que els infants siguin cada vegada més competents en la segona llengua, es desenvolupa també la competència lingüística general comuna a totes dues. De la mateixa manera, en la mesura que aquest infant pugui emprar la seva primera llengua en el seu entorn social i/o familiar, també podrà transferir a aquesta les habilitats desenvolupades en la segona i viceversa (Huguet, 2009; Moreno et al., 2002). D'això es pot inferir que si un infant que té una llengua familiar diferent a la llengua escolar participa en un programa d'ensenyament de llengua d'origen, també desenvoluparà la competència lingüística

subjacent comuna a totes dues, i podrà transferir a la L2 les habilitats assolides en la L1².

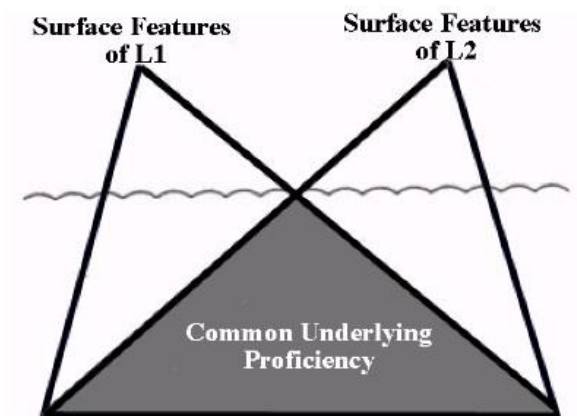


Figura 1. Representació de la competència com a doble iceberg.
Font: Cummins (1980:36)

La transferència entre la L1 i la L2 requereix, però, que s'hagi assolit una competència mínima en una de les dues llengües. És el que s'anomena la hipòtesi del llindar. Aquesta hipòtesi planteja la relació existent entre el nivell de competència lingüística que els infants assoleixen en les dues llengües i el seu desenvolupament cognitiu i lingüístic. Aquesta teoria distingeix dos llindars, els quals representen el nivell lingüístic i les conseqüències cognitives. Dins aquests llindars hi ha tres tipus de bilingüisme: semiligüisme (bilingües limitats), bilingüisme dominant (bilingües menys equilibrats) i bilingüisme additiu (bilingües equilibrats) (Cummins, 1979).

Com es veu en la figura 2, alguns infants «poden experimentar dificultats cognitives a causa de la seva experiència bilingüe si no ultrapassen el primer llindar, és a dir, si els nivells de competència que arriben a assolir en les dues llengües són baixos» (Pascual, 2006:41). Aquest nivell, el qual és denominat per alguns autors *semiligüisme*, implica que la competència dels infants bilingües és limitada en les dues llengües i perjudica «la qualitat de la interacció amb el seu entorn educatiu» (Cummins, 1979:45).

² Per a una revisió de les implicacions de la Hipòtesi d'Interdependència sobre l'aprenentatge lingüístic, vegeu Cummins, 2005.

Si els infants tenen un nivell de competència d'un nadiu, almenys en una de les dues llengües, «la seva experiència bilingüe probablement no tindrà cap conseqüència negativa, però tampoc cap conseqüència positiva. Seria el cas, potser, dels alumnes de llengua majoritària que, a més d'una bona competència en la llengua pròpia, assolixen una limitada competència en la L2. Són bilingües menys equilibrats.

Quan els infants tenen una competència adequada a la seva edat en les dues llengües, traspassen l'últim llindar i manifesten tots els avantatges cognitius proporcionats per la seva experiència bilingüe. Es converteixen en bilingües equilibrats» (Pascual, 2006:41).

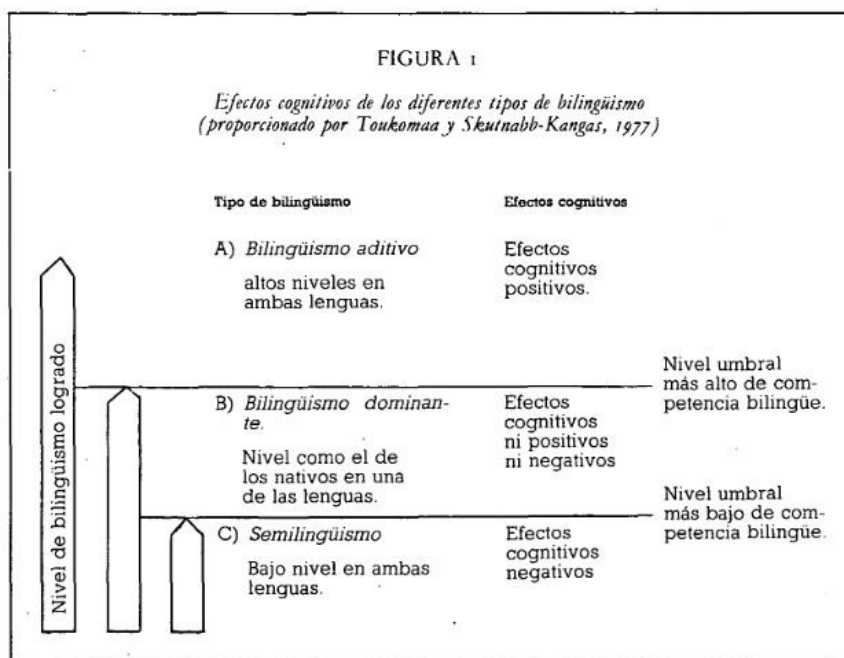


Figura 2. Efectes cognitius del diferents tipus de bilingüisme
(Font: Cummins, 1979:44)

Així doncs, la Hipòtesi dels llindars pot explicar, almenys en part, per què hi ha estudis segons els quals els alumnes escolaritzats en programes de canvi de llengua llar-escola mostren una elevada competència en les dues llengües i uns bons resultats escolars, mentre que n'hi ha d'altres, segons els quals el bilingüisme els implica desavantatges cognitius i lingüístics.

1.1.2 J. Cummins: Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) i Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)

L'adquisició d'una L2 és un procés llarg, en el qual els infants que tenen una llengua familiar diferent a la llengua utilitzada com a llengua vehicular i d'aprenentatge a l'entorn escolar passaran per diferents etapes d'aprenentatge fins assolir el nivell dels seus companys autòctons:

Els treballs que han avaluat la incidència del temps d'estada de l'alumnat estranger i, consegüentment, el moment d'escolarització al país d'acollida, demostren que l'alumnat estranger triga molts anys per a dominar la llengua que s'utilitza en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, així com per tenir uns resultats escolars equiparables als dels seus companys nacionals (Cummins, 1981b; McLaughlin, 1985; Thomas i Collier, 1997; Shoamy, 1999; Hakuta, Butler i Witt, 2000). (Oller, J., 2008:57)

Durant aquestes etapes d'aprenentatge, l'infant anirà desenvolupant una competència lingüística que li servirà per a la seva vida diària i, immers en el medi escolar, també començarà un aprenentatge més específic, el de llenguatge acadèmic. Cummins (1979) es refereix a aquests dos aprenentatges com a *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), 'estratègies bàsiques de comunicació interpersonal' i *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), 'competència lingüística, cognitiva i acadèmica'. Com es pot observar a la figura 3, «les habilitats de comunicació interpersonal (BICS) serien aquelles que es requereixen en una interacció cara a cara, en les quals es fa referència al context immediat i al temps en què es desenvolupa la comunicació, amb continguts i lèxic coneguts pels parlants i amb molt poca pressió respecte de les demandes de l'activitat. En canvi, el domini cognitiu del llenguatge acadèmic (CALP) suposa que les possibilitats d'interacció immediata amb d'altres persones són reduïdes (i que, per tant, requereixen un major grau d'abstracció), i que els interlocutors fan referència a continguts que no estan relacionats amb la vida quotidiana, amb un lèxic específic i una major pressió per a l'acompliment de l'activitat» (Nussbaum i Unamuno, 2006:45). (Cummins, 1979, 1980).

Habilitats bàsiques de comunicació interpersonal (BICS)	Domini cognitiu del llenguatge acadèmic (CALP)
1-2 anys	5 i + anys
<ul style="list-style-type: none"> • Conversa cara a cara • Aquí i ara • Contingut familiar • Alta freqüència de vocabulari • Contextualització alta • Poca pressió 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacció limitada • Abstracció, distància • Contingut menys familiar • Poca freqüència de vocabulari • Descontextualització • Pressió alta

Figura 3. Domini del llenguatge conversacional i acadèmic

Font: Nussbaum, L., Unamuno, V. (2006:45)

Aquesta distinció posa de manifest que els alumnes amb una llengua primera diferent a la llengua en què són escolaritzats poden adquirir una fluïda conversacional en la llengua escolar que no implica necessàriament un domini del llenguatge acadèmic: poden accedir en poc temps (entre un i dos anys) a les habilitats bàsiques de comunicació interpersonal, és a dir, les habilitats que permeten tenir converses informals, però necessiten un mínim de cinc anys per a tenir accés al domini cognitiu del llenguatge acadèmic i, per tant, a les habilitats necessàries per accedir als continguts escolars (vegeu figura 4):

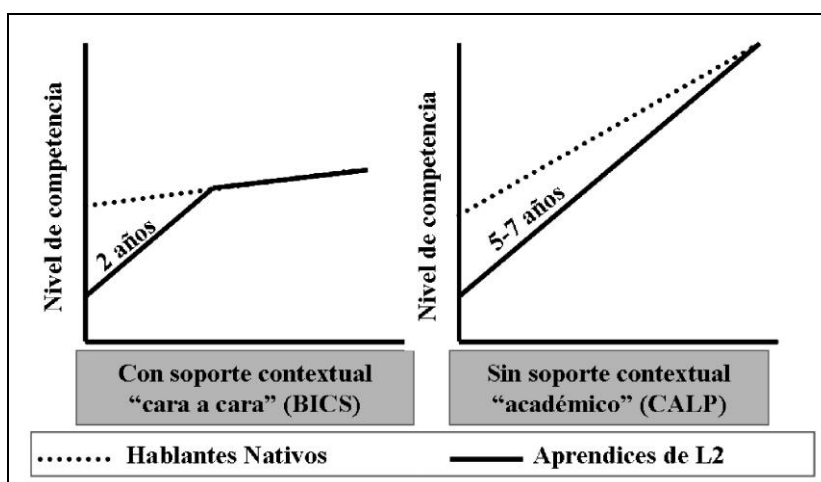


Figura 4. Temps requerit per assolir una competència lingüística equivalent als alumnes nadius

Font: Baker i Hornberger (2001), citat a Huguet (2009:501)

Aquesta idea va ser formulada prèviament per Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) a partir de l'observació dels infants d'origen finès escolaritzats a Suècia, alguns dels quals tenien una bona competència oral en finès i en suec però en tenien un rendiment acadèmic inferior que els infants suecs que no eren d'origen immigrant (Skutnabb-

Kangas i Toukoma, 1976; Huguet, A., 2009). De la mateixa manera, avaluacions fetes en el context escolar català mostren que els alumnes nouvinguts d'educació primària i secundària requereixen d'un període d'entre 30 i 36 mesos per assolir una competència suficient en llengua oral i lectura i una competència mínima en escriptura. Però no serà fins a partir dels cinc anys d'estada quan s'adquireix una competència comunicativa oral i escrita que possibilita l'accés als contextos educatius formals en condicions similars que els alumnes nadius (Maruny i Molina, 2001). Aquests resultats mostren, doncs, la importància de potenciar la formació acadèmica en la L1 dels infants, la qual facilitarà la transferència de les habilitats lingüístiques a la L2.

1.1.3 Wayne Thomas i Virginia Collier: El Model Prisma

Virginia Collier i Wayne Thomas van estudiar els programes educatius dissenyats als Estats Units orientats als alumnes que tenen una llengua familiar diferent de l'anglès i van desenvolupar un model conceptual que mostra els diferents factors que interactuen en el procés d'adquisició d'una L2, especialment quan aquesta és utilitzada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu.

Aquests autors van proposar el Model Prisma (vegeu figura 5), format per quatre components, el desenvolupament dels quals està interrelacionat: el desenvolupament del llenguatge, el desenvolupament acadèmic, el desenvolupament cognitiu i els processos socioculturals (Collier, 1995).

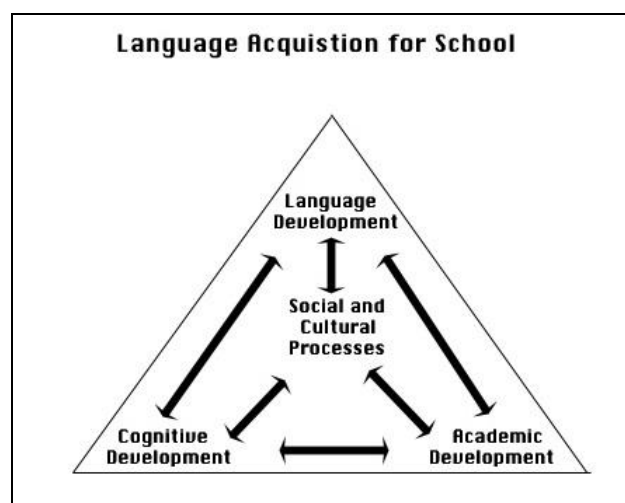


Figura 5. El Model Prisma. Font: Collier, V. (1995)

Els processos socioculturals que se situen en el centre de la figura fan referència a totes aquelles experiències que l'alumne viu en els diferents contextos del seu entorn (la llar, l'escola, la seva comunitat i la societat en general). Aquest component inclou, per exemple, aspectes individuals de l'infant com l'autoestima i altres factors emocionals, l'ambient educatiu del centre, i la valoració de la seva comunitat d'origen per part de la societat d'acollida. Segons aquests autors, els processos socioculturals poden influir positivament o negativament en l'actitud de l'alumne envers l'aprenentatge de la L2 i en el desenvolupament dels altres tres components (cognitiu, lingüístic i acadèmic) dels infants. Per aquest motiu, és fonamental que els docents afavoreixin un entorn escolar favorable a les diferències socioculturals:

External societal factors in the U.S. may have major influence on language acquisition for school. Examples are the social and psychological distance often created between first and second language speakers, perceptions of each group in inter-ethnic comparisons, cultural stereotyping, intergroup hostility, subordinate status of a minority group, or societal patterns of acculturation vs. assimilation forces at work. Majority-minority and inter-ethnic relations, as well as social class differences are at the heart of these factors influencing second language acquisition and success in school (Hernandez-Chavez, 1984; Spencer, 1988, citats a Collier, 1995:7)

Des d'aquest punt de vista, els programes d'ensenyament de llengua i cultura d'origen són importants pel fet d'ensenyar la llengua i també pel fet de reconèixer-la i valorar-la, de manera que les persones que no parlen la llengua valoren les persones que sí ho fan i reforçen la seva autoestima. Aquest aspecte és destacat també pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya:

el tractament de la llengua familiar de l'alumnat té dues conseqüències importants respecte a l'adquisició de la llengua de l'escola. Primerament, reconèixer allò que l'alumnat porta a l'escola, en aquest cas la seva llengua, permet que l'alumnat investeixi de sentit la institució escolar i les seves activitats (Departament d'Educació, 2006:77).

El segon component del model fa referència als processos lingüístics implicats en el desenvolupament del llenguatge i inclou tant les habilitats innates de l'ésser humà per adquirir el llenguatge oral, com l'ensenyament formal i l'adquisició del llenguatge escrit a l'escola. Això inclou tots els dominis de la llengua: gramàtica, vocabulari, fonologia, semàntica, etc. Segons els autors, i com explica la teoria dels llindars de Jim Cummins, el desenvolupament cognitiu i l'èxit escolar en la L2 d'un infant estarà influït pel seu nivell de competència en la L1. Per aquest motiu, els autors destaquen la importància que de des l'escola s'afavoreixi la transmissió de la llengua familiar:

The key to understanding the role of the first language in the academic development of the second language is to understand the function of uninterrupted cognitive development. When students switch to second language use at school and teachers encourage parents to speak in the second language at home, both students and parents are functioning at a level cognitively far below their age. Whereas, when parents and children speak the language that they know best, they are working at their actual level of cognitive maturity. Cognitive development can occur at home even with non-formally-schooled parents through, for example, asking questions, solving problems together, building or fixing something, cooking together, and talking about life experiences (Collier 1995:6)

El tercer component del model, el desenvolupament cognitiu, fa referència a les funcions i les habilitats cognitives que el llenguatge requereix. Thomas i Collier consideren que aquest component ha estat tradicionalment desatès pels educadors en l'ensenyament de llengües i que per al desenvolupament acadèmic en una L2 cal no limitar-se a aprenentatges acadèmics que impliquin tasques cognitives molt bàsiques:

In our research, we have also found significant differences between "traditional" vs. "current" approaches to language teaching for students schooled in the U.S. for kindergarten through twelfth grade. In the long term, students do less well in programs that focus on discrete units of language taught in a structured, sequenced curriculum with the learner treated as a passive recipient of knowledge. Students achieve significantly better in programs that teach language through cognitively complex content, taught through problem-solving, discovery learning in highly interactive classroom activities (Collier 1995:8)

Finalment, el desenvolupament acadèmic «abasta tot el treball escolar que l'estudiant realitza a totes les matèries escolars, com ara llengua i literatura, matemàtiques, ciències naturals, o ciències socials» (Collier, 1995:3). Segons la recerca d'aquests autors sobre els programes bilingües implementats als Estats Units, el desenvolupament acadèmic dels alumnes que no tenen l'anglès com a llengua familiar es beneficia si estan escolaritzats en programes en què part de l'ensenyament es realitza en la seva llengua familiar³. Aquest tipus de programes afavoreix el desenvolupament cognitiu i acadèmic dels alumnes, els quals obtenen millors resultats acadèmics que els alumnes escolaritzats exclusivament en anglès:

But the difference in student performance in a bilingual program, in contrast to an all-English program, is that students typically score at or above grade level in their first language in all subject areas, while they are building academic development in the second language. When students are tested in their second language, they typically reach and surpass native speakers' performance across all subject areas after 4-7 years in a quality bilingual program. Because they have not fallen behind

³ Cal comentar que, aquests programes acullen alumnes amb diferents graus de competència en anglès, és a dir, alumnes que en tenen una competència nul·la o molt baixa amb alumnes que tenen aquesta llengua com a llengua familiar.

in cognitive and academic growth during the 4-7 years that it takes to build academic proficiency in a second language, bilingually schooled students typically sustain this level of academic achievement and outperform monolingually schooled students in the upper grades (Collier, 1992b; Thomas & Collier, 1995) (Collier 1995:5)

1.2. Bilingüisme i educació bilingüe

Actualment hi ha nombrosos estudis d'àmbit educatiu que avalen els plantejaments teòrics que hem vist a l'apartat anterior i que destaquen, d'una banda, la importància que té la llengua primera dels infants que esdevindran bilingües per al seu desenvolupament personal i acadèmic, i, de l'altra, que el bilingüisme pot tenir efectes positius en el seu desenvolupament lingüístic i acadèmic (Cummins, 2001). Aquesta concepció positiva del bilingüisme és, però, relativament recent. Fins a la dècada dels 60 del segle passat, el bilingüisme s'associava a tot un seguit de fenòmens negatius i es considerava un desavantatge que tenia efectes cognitius negatius en els infants (Forner, 1990). Aquest apartat té com a objectiu mostrar com la concepció del bilingüisme ha anat canviant al llarg del temps i presentar els Programes d'Immersion Lingüística, un model d'educació bilingüe que es va implementar a Catalunya a la dècada del 80 del segle passat.

1.2.1 Les primeres investigacions

Una de les primeres aportacions en l'estudi del bilingüisme, l'estudi de Ronjat (1913), se centrava en l'adquisició simultània de dues llengües (el francès i l'alemany) per part d'un infant, el seu fill. El subjecte objecte d'estudi no manifestava cap problema en la utilització de les dues llengües ni cap alteració psicològica o intel·lectual. Tanmateix, els estudis de la majoria d'autors suggerien que els infants bilingües obtenien un pitjor resultat en els tests de rendiment intel·lectual i un pitjor rendiment escolar que els monolingües. Saer (1923), per exemple, va aplicar el test de Stanford-Binet a 1.400 infants gal·lesos monolingües en anglès i bilingües anglès-gal·lès escolaritzats en anglès, i va observar que els monolingües obtenien millors resultats que els bilingües. Als Estats Units, Mead (1927) va comparar el rendiment acadèmic d'un grup d'infants angloamericans i un grup d'infants fills d'immigrants italians i va concloure que el grup italoamericà obtenia un pitjor resultat i que només un 5% d'aquest grup igualava la

mitjana del grup angloamericà. A més, la major part dels estudis presentats a la Conferència Internacional sobre Bilingüisme, impulsada per l'Oficina Internacional d'Educació i celebrada a Luxemburg l'any 1928, avalaven els resultats de Saer i Mead. Aquests treballs mostraven que els infants bilingües obtenien un rendiment escolar inferior que els infants monolingües i, per tant, les conclusions d'aquesta reunió internacional recomanaven la utilització de la llengua materna en l'educació inicial (Forner, 1990; Vila, 1983).

Això no obstant, alguns dels estudis que estableixen una relació entre el bilingüisme i la manifestació de problemes en el desenvolupament cognitiu o acadèmic dels infants han estat qüestionats per la manca de rigor metodològic en el disseny dels tests utilitzats i en el control de variables socioeconòmiques, i també perquè la interpretació dels resultats obtinguts podia estar condicionada per factors sociopolítics del moment. L'estudi de Saer, per exemple, se centrava en infants bilingües gal·lesos, llengua que gaudia de poc prestigi social; a més, mostrava deficiències en el disseny de la prova utilitzada en aquesta llengua (Forner, 1990). Pel que fa a la Conferència Internacional sobre Bilingüisme, bona part dels participants es van mostrar a favor del monolingüisme escolar. Cal tenir en compte que la major provenien de contextos sociolingüístics on la llengua pròpia convivia amb la llengua de l'Estat corresponent i estava marginada del sistema escolar. Per tant, la defensa de l'escolarització en la llengua inicial pretenia no només contrarestar els suposats inconvenients cognitius del bilingüisme sinó preservar la pròpia llengua. Al mateix temps, els representants provinents d'estats plurilingües amb un projecte homogeneïtzador també defensaven una proposta monolingüe, en aquest cas a favor de la llengua dominant. Així, la defensa del monolingüisme podia respondre a dues postures contràries: la preservació de llengües minoritzades i l'assimilació de les minories lingüístiques per part de la llengua dominant (Forner, 1990; Vila, 1983).

L'any 1951 un grup d'especialistes convocats per la Unesco va redactar un informe segons el qual «és axiomàtic que el millor mitjà per ensenyar els infants és la seva llengua materna» (citada a Vila, 1983:5). A partir de la dècada de 1950, però, ja no prosperen tant els treballs que mostren els efectes negatius del bilingüisme i autors com Darcy (1953) apunten l'origen sociocultural com a un dels factors determinants de les diferències observades entre els infants bilingües i monolingües, no serà fins a la dècada

dels 60 que s'obriran noves perspectives, i la concepció negativa del bilingüisme comença a canviar. Peal i Lambert van dur a terme un estudi comparatiu d'infants bilingües (anglès-francès) i monolingües francòfons a Montreal, segons el qual els infants bilingües obtenien resultats superiors en els tests de rendiment intel·lectual verbal i no verbal (Lambert, 1972). A partir d'aquest estudi pioner, es definiran nous marcs teòrics explicatius en relació amb el bilingüisme i les seves implicacions educatives, encara que, com veurem a continuació, no tots els treballs avalaran aquests resultats.

1.2.2 Els Programes d'Immersion Lingüística

Una iniciativa educativa que va suposar un canvi de panorama i de percepció envers el bilingüisme va ser la implementació del primer Programa d'Immersion Lingüística (PIL), un model d'educació bilingüe en què els infants escolaritzats tenen com a llengua vehicular a l'escola una llengua diferent de la llengua que utilitzen habitualment en el seu entorn familiar. Aquest tipus de programes tenen especial interès per a la nostra recerca, ja que va ser un referent clar per al disseny del model educatiu que s'implementarà a Catalunya durant la dècada del 80 del segle passat (Departament d'Educació, 2007).

Els Programes d'Immersion Lingüística tenen uns trets propis que els caracteritzen, els defineixen i els diferencien d'altres models d'educació bilingüe (Departament d'Ensenyament, 2004; Mayans, 2015):

- a) Els programes d'immersió estan especialment dissenyats no solament per a una minoria lingüística, sinó per al conjunt de la comunitat. Estan adreçats principalment als alumnes de llengua i cultura majoritàries i tenen com a objectiu l'adquisició de la competència comunicativa en dues llengües sense que l'aprenentatge d'una de les dues comporti una pèrdua de capacitat comunicativa en l'altra.
- b) La llengua que l'alumne utilitza en el seu entorn familiar és una llengua diferent de la llengua escolar (hi ha alumnes que no tenen competència lingüística en aquesta llengua quan inicien la seva escolarització). En alguns casos la L2 s'introdueix en

l'inici de la seva escolaritat i esdevé la llengua en la qual s'inicia l'adquisició de la lectoescriptura.

- c) Les famílies participen de manera voluntària en el programa i tenen una actitud positiva cap a les llengües presents a l'escola.
- d) Els programes d'immersió compten amb professorat bilingüe de manera que, encara que aquest sempre utilitza la llengua de l'escola a l'aula, es garanteix la comunicació alumne-professor i es poden recollir les aportacions fetes pels alumnes en la seva primera llengua.
- e) Els programes d'immersió aborden l'adquisició del llenguatge des d'una perspectiva comunicativa i posen especial atenció al treball de la comprensió i l'expressió oral a partir d'activitats lúdiques.
- f) Aquest tipus de pràctica educativa implica no forçar l'alumne a expressar-se en la segona llengua, sinó que sempre pot escollir quina llengua utilitzar en els seus intercanvis lingüístics.

Els programes d'immersió lingüística s'oposen, doncs, als denominats programes de submersió lingüística, els quals es caracteritzen per acollir alumnes amb diferents graus de competència en la llengua escolar (alumnes que en tenen una competència nul·la o molt baixa amb alumnes que tenen aquesta llengua com a llengua familiar) i per no tenir en compte la llengua familiar dels alumnes, ni en el currículum ni en la pràctica educativa.

1.2.2.1 La primera experiència de Programa d'Immersion Lingüística

El primer programa de canvi de llengua llar-escola es va aplicar a la meitat de la dècada de 1960 a la província de Quebec, regió majoritàriament francòfona però integrada en un Estat de majoria anglòfona (Canadà) i que té una presència històrica important de població d'aquest darrer col·lectiu. L'any 1963 un grup de famílies anglòfones de St. Lambert, localitat de la ciutat de Montreal, es van reunir preocupades després d'haver constatat que els infants escolaritzats en escoles protestants angleses no assolien una competència suficient en francès. Consideraven que aquest fet comportava als seus fills

un greu impediment de cara a respondre a les demandes socials del Quebec, que estava avançant cap a un procés de francesització, i que a més dificultava la relació entre les dues comunitats lingüístiques. Dos anys després, l'any 1965, i malgrat la manca de suport oficial inicial per part de les autoritats escolars, es va realitzar la primera classe experimental d'immersió al francès per a un grup d'alumnes d'educació infantil. Aquest programa es va ampliar a altres escoles i durant el curs escolar 1972-1973 s'estava aplicant a l'escola de St. Lambert des del nivell d'educació preescolar fins al grau 7 (infants de 12-13 anys) i a altres cinc escoles des de l'educació preescolar fins al grau 3 (infants de 8-9 anys).

Així doncs, el plantejament del Programa d'Immersion Lingüística realitzat a Saint Lambert suposava un canvi de llengua de la llar a l'escola. El disseny consistia a escolaritzar infants de llengua familiar anglesa (llengua majoritària) en una segona llengua, el francès, de manera que durant els primers anys d'escolarització l'única llengua d'instrucció de l'escola fos la segona llengua per als seus alumnes. Inicialment no s'introduïa l'anglès fins al final del grau 3 (aquest temps es va modificar i l'anglès es va introduir al final del grau 1, a l'edat de 6 anys), primerament com a assignatura i gradualment s'anava augmentant la presència escolar d'aquesta llengua fins arribar a assolir el 60% del currículum.

Els resultats de l'avaluació d'aquest programa van ser molt positius: en primer lloc, els alumnes que hi van participar al final de la seva escolarització havien adquirit un bilingüisme funcional anglès-francès sense mostrar cap dèficit en la seva llengua familiar (anglès) ni cap alteració psicològica o intel·lectual. En segon lloc, l'ensenyament des de l'inici de l'escolaritat en una segona llengua no havia representat cap impediment per a aquests alumnes en relació amb el seu èxit acadèmic. De fet, els resultats suggerien un efecte positiu en el seu desenvolupament cognitiu. A més, aquests alumnes van mostrar actituds més favorables envers els canadencs francòfons que el grup control anglòfon (Lambert i Tucker, 1972; Lambert, 1981; Genesee, Lambert i Holobow, 1986).

Aquesta experiència i altres estudis fets posteriorment mostraven de manera clara que «en determinades circumstàncies, l'educació bilingüe no solament feia assolir una elevada competència en les dues llengües i uns bons resultats escolars, sinó que, a més a

més, podia comportar determinats avantatges lingüístics i cognitius, concretament (Cummins i Swain, 1986) uns nivells elevats en les destreses psicolingüístiques, un millor funcionament de les destreses intel·lectuals, desenrotllament del pensament divergent, una orientació analítica envers les estructures perceptives i lingüístiques, i una major sensibilitat als senyals del context social en la comunicació» (Pascual, 2006:38).

Tanmateix, altres estudis sobre el rendiment dels alumnes en programes de canvi de llengua de la llar suggerien tot el contrari, ja que els resultats obtinguts mostraven que el bilingüisme implicava desavantatges cognitius i lingüístics. Els mateixos Swain i Cummins, a partir de diversos estudis, analitzen els factors que poden explicar aquests resultats divergents (Cummins, 1979, 1976; Pascual, 2006):

1. Els resultats positius estaven associats amb infants que tenien com a llengua familiar una llengua majoritària i en situacions en què les dues llengües eren valorades positivament, des d'un punt de vista social (prestigi) i econòmic (utilitat). Pel contrari, els resultats negatius estaven associats amb infants parlants d'una llengua minoritzada.
2. Els infants bilingües d'estatus socioeconòmic baix obtenien uns pitjors resultats que els alumnes d'estatus socioeconòmic alt, encara que obtenien tan bons resultats —o millors— com els infants monolingües d'un estatus similar.
3. Els resultats positius tendien a estar associats amb els programes d'immersió, mentre que els resultats negatius estaven associats amb programes de submersió.

Lambert (1977) explica la divergència d'aquests resultats, adoptant els termes bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu.

1.2.2.2 Bilingüisme additiu versus bilingüisme subtractiu

Per a Lambert, la majoria dels estudis que han donat resultats positius es refereixen a alumnes bilingües la L1 dels quals és la llengua dominant de la societat, molt prestigiosa, i sense cap perill de ser reemplaçada per la L2. La forma resultant de bilingüisme s'anomena *additiva* perquè l'alumne afegeix una altra llengua al seu repertori lingüístic inicial sense que la seva L1 se'n vegi afectada i assoleix una elevada

competència en les dues llengües. En canvi, els estudis amb resultats negatius fan referència a alumnes de llengua minoritzada, la L1 dels quals va sent gradualment reemplaçada, en el procés d'aprenentatge de la L2, per aquesta mateixa llengua, més prestigiosa. Aquesta forma de bilingüisme s'anomena *subtractiu* perquè hi ha una subtracció progressiva de la L1, que es veu reemplaçada en la competència de l'alumne per la L2. Una conseqüència possible és que, com hem vist en el capítol 1.1, l'alumne no pugui assolir la competència lingüística d'un nadiu en cap de les dues llengües (Cummins, 1983, 1976).

Els conceptes *bilingüisme additiu* i *bilingüisme subtractiu* descriuen els contextos que afavorixen els resultats positius i negatius però no acaben de donar-ne una explicació. Cummins (1979) i Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977) proposen que els avantatges o desavantatges lingüístics i cognitius que els infants poden experimentar en les situacions de bilingüisme additiu i subtractiu, respectivament, són conseqüència dels majors o menors nivells de competència que assolixen en les dues llengües. Una explicació completa d'aquests fets ens la proporcionen la Hipòtesi de la Interdependència Lingüística i la Hipòtesi dels Llindars que hem tractat en el capítol 1.1.

El marc teòric que hem presentat posa de manifest que la integració socioeducativa dels alumnes que tenen una llengua familiar diferent de la llengua escolar és un procés complex, fruit de la interrelació de factors de naturalesa diversa. La nostra recerca vol determinar de quina manera els cursos de llengua i cultura d'origen intervenen en aquest procés, és a dir, quina és la influència que exerceix en els processos socioculturals (l'autoestima de l'infant, la valoració de la seva cultura d'origen per part de l'entorn escolar...) i en el seu rendiment acadèmic.

CAPÍTOL 2. La diversitat lingüística en el sistema educatiu català

El sistema educatiu català va experimentar un canvi de proporcions històriques fa 40 anys com a resultat del procés democràtic que es va produir a Espanya i en particular com a resultat de la descentralització que representava l'Espanya de les Autonomies. El procés de transferències educatives a les comunitats autònomes es va iniciar l'any 1981, com va ser el cas de Catalunya, i es va completar per al conjunt de tot l'Estat l'any 2000.

Els primers programes i plans educatius que es van desenvolupar des de la Generalitat de Catalunya estaven orientats a un col·lectiu d'alumnes que tenien majoritàriament el català i/o el castellà com a llengua familiar. La gran onada migratòria que va arribar a Catalunya a partir de la dècada del 1990 va modificar la configuració de les aules dels centres escolars catalans, els quals va acollir alumnes d'arreu del món. Aquest apartat se centra en les estratègies que l'Administració educativa de la Generalitat de Catalunya ha dut a terme per adaptar el model educatiu pensat per a un context bilingüe (català-castellà), a un context que ha esdevingut, des de fa més de vint-i-cinc anys, multilingüe.

Hem organitzat aquest capítol en cinc apartats. El primer presenta diferents models d'integració que els estats receptors d'immigrants poden adoptar per incorporar aquest col·lectiu i les seves implicacions en l'àmbit educatiu. D'aquesta manera, podrem emmarcar el model educatiu proposat des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dins una perspectiva i política educativa. Ens ha semblat interessant dedicar el segon apartat al règim lingüístic i al Programa d'Immersion Lingüística aplicats en el sistema escolar a la dècada de 1980. Aquests marcaran els plantejaments conceptuals, metodològics i didàctics en què es basen els plans educatius que han de donar resposta a la diversitat lingüística present a les escoles catalanes. El tercer apartat se centra en el col·lectiu d'alumnes de nacionalitat estrangera escolaritzats a Catalunya, concretament quina ha estat la seva evolució numèrica en els darrers quinze anys, els estats de procedència i les seves llengües familiars. L'objectiu és mostrar el canvi de composició de les aules i el repte que va suposar (i suposa) atendre les necessitats socioeducatives d'aquests alumnes. Finalment, els apartats quart i cinquè mostren com el model educatiu català es va readaptant a les noves necessitats

educatives i com el programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen es va definint en els diferents plans educatius. A més, vol situar el marc normatiu que regula el programa en què se centra aquesta recerca.

2.1 Els models d'incorporació de la immigració i la seva relació amb el manteniment de les llengües familiars d'origen

El contacte lingüístic per migració té com a evolució o conseqüència habitual que la població immigrant (o, més concretament, els seus descendents) abandonin la llengua d'origen en favor de la llengua de la societat d'acollida. L'esquema típic d'aquest procés d'assimilació lingüística consisteix en un cicle de tres generacions: la primera generació d'immigrants sovint té una competència limitada en la llengua del país receptor. La segona esdevé una generació pont: d'una banda, tendeix a conservar l'ús de la llengua d'origen en el seu entorn familiar (generalment la llengua de comunicació intergeneracional amb els seus progenitors) i amb les persones d'aquesta comunitat lingüística. De l'altra, la seva escolarització i el seu entorn social extrafamiliar li facilitarà el desenvolupament d'una competència nativa o quasinativa de la llengua del país receptor (que és, en el seu cas, probablement, el país de naixement). Generalment la tercera generació és perfectament competent en la llengua de la societat receptora, la qual esdevé la llengua utilitzada amb els seus progenitors (és a dir, és la llengua de comunicació entre la segona i la tercera generació). La manca d'ús de la llengua d'origen en l'entorn familiar i de contacte freqüent amb el país de procedència té com a conseqüències la manca de competència lingüística en aquesta llengua i de motivació per utilitzar-la, i per tant, es produeix l'abandonament en favor de la llengua de la societat en què resideixen (Bastardas, 1996).

Hi ha diversos factors, però, que poden variar aquest esquema: si es tracta d'una comunitat lingüística nombrosa i el grau de concentració o dispersió d'aquesta (ja que això determinarà les possibilitats de contacte entre els parlants d'una llengua); la proximitat lingüística entre la llengua d'origen i la llengua de la societat d'acollida (que intervé, per exemple, en el temps d'adopció per part de la primera generació), i les polítiques d'immigració i integració que es duen a terme des del govern de l'estat receptor, entre les quals ens interessen especialment les polítiques educatives.

Amb l'objectiu d'emmarcar el programa de llengua d'origen implementat en els centres escolars catalans, a continuació presentem els quatre models educatius proposats per Carbonell i París (1995) i recollits per Mijares (2006) en relació a la gestió de la diversitat lingüística i cultural present en els sistemes escolars dels països receptors:

1. Les polítiques educatives assimiladores. El model educatiu asimilador no reconeix les diferències lingüístiques i culturals dels alumnes i té com a objectiu la substitució lingüística, és a dir, que els infants d'origen estranger adoptin la llengua de la societat d'acollida i abandonin les seves llengües familiars d'origen.

Un exemple prototípic d'Estat que ha adoptat l'assimilació com a estratègia per gestionar la diversitat lingüística i cultural (tant de les minories nacionals com en el cas dels immigrants estrangers) és França: condiona la igualtat de drets i oportunitats de la població estrangera a la seva adaptació cultural de la societat francesa, i manté les diferències religioses, culturals o lingüístiques relegades a l'àmbit privat de les persones. Aquesta política té implicacions importants en l'àmbit educatiu, on es continua aplicant una pedagogia en què les diferències culturals i/o lingüístiques són irrelevants des del punt de vista pedagògic i no s'aprofiten com a recurs educatiu.

2. Les Polítiques educatives compensadores. El model educatiu compensatori considera «las diferencias de los alumnos como deficiencias que necesitan ser compensadas» (Mijares, 2006:52). Aquesta perspectiva es basa en la teoria del dèficit, la qual es va desenvolupar a la dècada dels 60 del segle passat i vincula el fracàs escolar amb la classe social dels infants. L'adopció d'aquest model i dels programes que proposa s'emmarquen dins una ideologia assimiladora: es considera que la cultura d'origen interfereix negativament en la integració educativa dels alumnes immigrants, ja que els contextos familiars i socials dels quals provenen dificulten l'adquisició de les habilitats cognitives i culturals necessàries per assolir l'èxit escolar. Amb l'objectiu que aquests alumnes puguin superar les seves suposades limitacions, s'adapta el currículum a les seves possibilitats lingüístiques i es treballa amb ells fora de l'aula ordinària durant una part de la jornada escolar (Mijares, 2006; Muñoz, 1998):

En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirlos (p. ej., la lengua) del currículum y la vida de la escuela, o –incluso– prohibirles su acceso. Además, esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, conduce directamente a: a) los programas de educación únicamente «compensatoria» (...). (Jordan, 1998, citat a Mijares 2006:52-53)

3. Las políticas educativas multiculturales. El terme *multicultural* fa referència a la presència en una societat de grups culturals diferents i a un model que reconeix a tots els membres a participar de les diferències. A Europa, aquesta perspectiva s'aplica des de mitjans de la dècada dels 70, quan els governs van pendre consciència que molts dels immigrants que inicialment residien de manera temporal en el país, en realitat s'hi havien establert de manera permanent. Aquesta realitat va implicar, si més no en alguns països, la substitució paulatina de polítiques assimiladores en favor de polítiques que reconeixien la diversitat cultural conseqüència de la immigració.

En l'àmbit educatiu, aquest model reconeix les diferències culturals i lingüístiques dels infants però les iniciatives educatives que es duen a terme des d'aquesta perspectiva no sempre impliquen tota la comunitat educativa (ja que sovint estan orientades exclusivament als alumnes d'origen estranger, com passa, per exemple, amb els cursos de llengua materna implementats a Suècia -veure capítol 4-), i poden basar-se en una visió folklòrica de les cultures. Això pot tenir com a conseqüència l'efecte contrari del desitjat, és a dir, la creació d'estereotips sobre els alumnes d'origen estranger i la segregació d'aquest col·lectiu. A més, alguns autors critiquen que aquest model «no explica ni modifica las relaciones de subordinación que, basadas en la raza, la clase social o el género, tienen lugar en la sociedad» (Mijares, 2006:58). Pel que fa als programes d'ensenyament de llengua i cultura d'origen, l'objectiu encara és facilitar, en cas d'un retorn definitiu al país d'origen, la integració d'aquests infants en el nou context socioeducatiu.

4. El model educatiu intercultural. El model educatiu intercultural reconeix (com el model anterior) les diferències lingüístiques i culturals de tots els alumnes però, a més, preten fomentar una dinàmica d'enriquiment mutu i d'interrelació de tots els alumnes, independentment de l'origen, i transformar les relacions de desigualtats existents en la societat, les quals també es reproduïxen en l'entorn escolar. Per aquest motiu, aquest

model orienta les accions educatives a tota la comunitat educativa (no només als alumnes d'origen estranger o als centres escolars on hi ha una presència important d'alumnes immigrants) i es replanteja el currículum des d'una perspectiva intercultural, (incorporant, per exemple, la diversitat lingüística i cultural en la pràctica educativa).

Com veurem al llarg d'aquest capítol, els diferents plans i programes educatius dissenyats des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya s'han anat adaptant a la diversitat lingüística i cultural dels centres educatius catalans i han anat evolucionant cap a un model que s'emmarca en una educació intercultural (Departament d'Ensenyament, SD, 2014b, 2014c):

L'educació intercultural als centres educatius des de les àrees del currículum. La incorporació a les aules de persones provinents d'altres llocs ofereix una bona oportunitat per construir una visió del món més d'acord amb la realitat present, respectant i valorant les diferències i ressaltant allò que ens fa més iguals que diferents. L'educació intercultural s'ha d'inserir el currículum de tots els centres educatius o, el que és el mateix, en totes i cadascuna de les àrees curriculars. Aquesta inserció no es planteja ni com una feina d'addició a un currículum, ni com una feina de substitució d'uns continguts més o menys inadequats per uns altres de més adients, sinó com una "mirada" diferent, com un "enfocament" més inclusiu i més just. És una lectura diferent del currículum ordinari a partir dels tres eixos bàsics que informen l'educació intercultural: la identitat, la diversitat i l'equitat. (Departament d'Ensenyament, SD:1)

Els plans educatius d'entorn són una proposta de cooperació educativa entre el Departament d'Ensenyament i les entitats municipalistes (...) que tenen com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana (Departament d'Ensenyament, 2014b:7).

2.2 Règim lingüístic i aplicació d'un Programa d'Immersion Lingüística en el sistema escolar català a la dècada dels 80 del segle passat

Actualment l'organització de l'educació a Catalunya ve determinada per la legislació comuna a tot l'Estat: la Constitució Espanyola (1978), la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (denominada popularment com a *Llei Wert*) i per la legislació pròpia de Catalunya: l'Estatut de Catalunya (2006) i la Llei d'educació de Catalunya (2009).

El català es va incorporar en el sistema escolar l'any 1978, amb l'entrada en vigor del Reial Decret 2092/1978 de 23 de juny pel qual es regula la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament a Catalunya: en fa obligatori l'estudi com a assignatura (article segon) i preveu que es pugui utilitzar com a llengua vehicular de l'ensenyament (article tercer):

Artículo segundo

En los Centros docentes de Educación Preescolar, General Básica y Formación Profesional de primer grado de Cataluña se incorporará, obligatoriamente, a los planes de estudio, la enseñanza de la Lengua catalana, considerándose en su aplicación las circunstancias personales de los alumnos.

Artículo tercero

Uno. A fin de facilitar que la enseñanza, en los niveles educativos de Preescolar, de Educación General Básica y de Formación Profesional de primer grado, se base en la Lengua materna de los alumnos, castellana o catalana, cuando se disponga de los medios adecuados para ello, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Generalidad Provisional de Cataluña programarán, conjuntamente, las oportunas medidas.

Dos. A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, y a partir del curso escolar mil novecientos setenta y ocho/setenta y nueve, en los Centros docentes estatales y no estatales se podrán desarrollar programas en Lengua castellana o catalana en atención a la Lengua materna de la población escolar, a las opciones de los padres y a los medios de que se disponga

La Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya va implicar canvis decisius en l'àmbit educatiu, ja que va declarar el català llengua pròpia de l'ensenyament en tots els nivells educatius (article 14). A més, va establir el dret dels infants a rebre el primer ensenyament en la seva llengua habitual, ja fos el català o el castellà, sense crear, però, dues xarxes escolars segons la seva llengua familiar; va incloure l'ensenyament obligatori d'aquestes dues llengües en tot l'ensenyament no universitari; i pretenia garantir-ne un coneixement suficient en acabar l'ensenyament general bàsic (article 14), el qual s'havia d'acreditar per obtenir el certificat de grau (article 15):

Llei de Normalització Lingüística a Catalunya:

Article 14

1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.
2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.
3. La llengua catalana i la llengua castellana han d'ésser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i els graus de l'ensenyament no universitari.

4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

5. L'Administració ha de prendre les mesures convenients perquè: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raons de llengua; b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant

Article 15

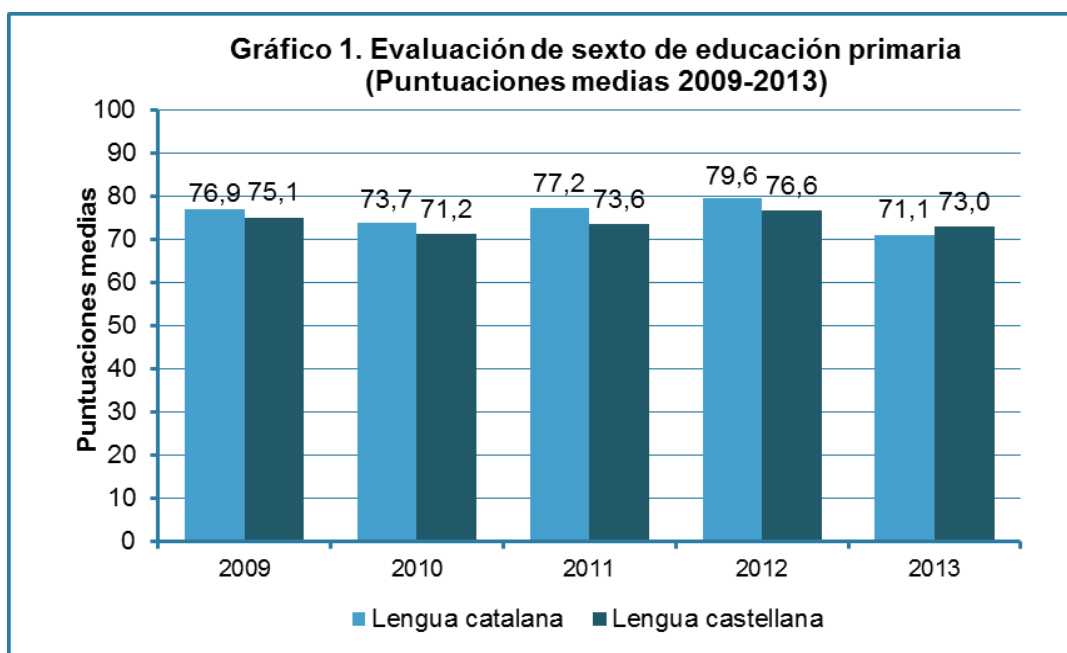
Hom no pot expedir el certificat de grau de l'ensenyament general bàsic a cap alumne que, havent començat aquest ensenyament després de publicada la present Llei, no acrediti en acabar-lo que té un coneixement del català i del castellà. Tanmateix, l'acreditament del coneixement del català pot no ésser exigít en el cas d'alumnes que han estat dispensats d'aprendre'l durant l'ensenyament o una bona part d'aquest, o que han cursat l'ensenyament general bàsic fora del territori de Catalunya, en les circumstàncies que el Consell Executiu establirà per reglament.

Aquesta llei mostrava la voluntat política i l'aposta d'un sol model educatiu, de no segregació per raons de llengua, que garantia el dret dels infants a rebre el primer ensenyament en la seva llengua familiar (català o castellà) i que feia possible que tota la població tingués l'oportunitat de conèixer les dues llengües oficials.

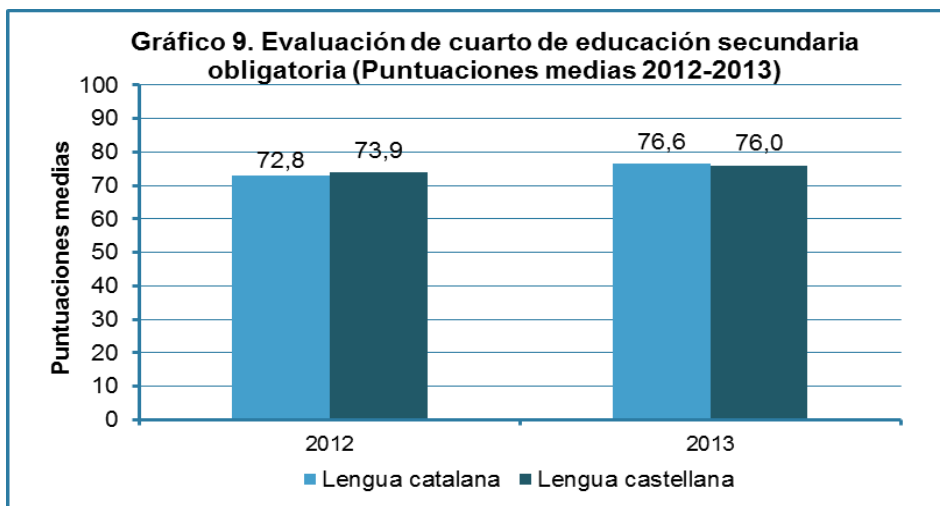
Durant la dècada del 80 del segle passat, amb aquest nou marc legal que reconeixia el català com a llengua pròpia de l'ensenyament no universitari, es va iniciar el procés de catalanització del sistema educatiu i s'obre el camí a un model d'immersió lingüística. L'Administració educativa catalana havia de dissenyar un model educatiu que fes possible que tots els infants poguessin assolir el domini de les dues llengües oficials, i els programes d'immersió desenvolupats al Canadà van esdevenir un referent clar. Com va succeir allà, el primer impulsor d'aquest projecte no va ser l'Administració sinó la mateixa comunitat educativa, la qual era conscient de les dificultats dels infants que assistien a escoles amb alumnes majoritàriament castellanoparlants per adquirir una competència lingüística en català. Així, el curs 1983-1984 dinou escoles públiques del municipi de St. Coloma de Gramenet (on bona part de la seva població havia nascut fora de Catalunya i on es concentrava població majoritàriament castellanoparlant) van dur a terme, amb el suport de les famílies dels alumnes, la primera aplicació del Programa d'Immersion Lingüística (PIL), el qual va tenir uns resultats i una valoració molt positives per part dels centres implicats (Mayans, 2015). A partir d'aquest moment el Programa d'Immersion Lingüística va començar a estendre's de forma generalitzada i el nombre d'escoles on el PIL es va implementar va augmentar progressivament fins el curs 1995-1996, quan es considera que, amb l'aplicació de la LOGSE, tot

l'ensenyament és en català. Cal destacar que, com explica Mayans (2006), el Programa d'Immersion Lingüística no s'aplica de manera generalitzada a tot el sistema educatiu català, sinó només en aquells contextos en què els infants no tenen competència ni contacte habitual amb el català. En els casos en què els alumnes coneixen aquesta llengua, perquè és la llengua habitual del seu entorn familiar o perquè en tenen contacte en el seu entorn social, no hi ha la necessitat d'aplicar les metodologies pròpies d'aquest tipus de programes i simplement hauriem de parlar d'ensenyament en català.

Les avaluacions de rendiment educatiu que s'han aplicat en les etapes d'escolarització obligatòria a Catalunya des del curs 2008-2009 mostren l'assoliment de l'objectiu del Programa d'Immersion Lingüística, és a dir, garantir que tots els alumnes puguin adquirir un domini efectiu i equiparable del català i el castellà en acabar l'educació obligatòria (Generalitat de Catalunya, 2013). D'una banda, les avaluacions del Departament d'Ensenyament de sisè d'educació primària (cursos 2008-2009 a 2012-2013) i l'avaluació de quart d'eso (cursos 2011-2012 i 2012-2013) mostren que els alumnes obtenen resultats satisfactoris i molt similars a les proves relatives a la competència en llengua catalana i llengua castellana (vegeu gràfics 1 i 2).

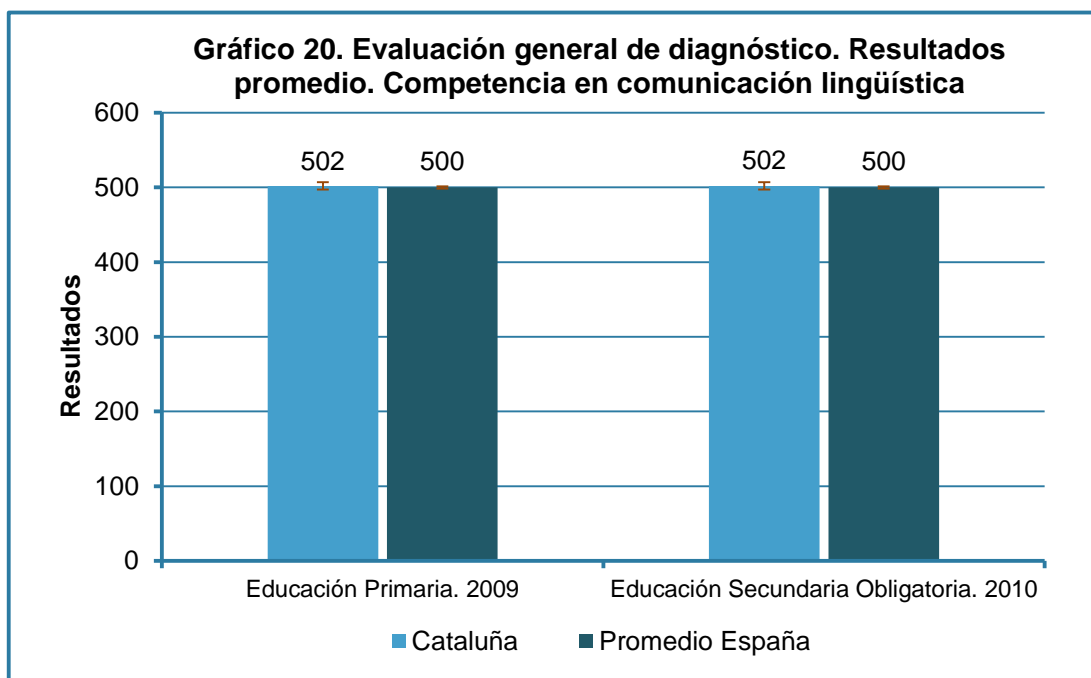


Gràfic1: Avaluacions de sisè d'educació primària (2009-2013)
Font: Departament d'Ensenyament (2013:5)



Gràfic 2: Avaluacions de quart d'educació secundària obligatòria
 Font: Departament d'Ensenyament (2013:10)

De l'altra, les avaluacions generals de diagnosi (EGD) del Ministerio de Educación (les quals tenen l'objectiu d'avaluar el domini de les competències bàsiques per part dels alumnes de 4t curs d'educació primària i 2n d'eso) no mostren diferències significatives en els resultats en competència lingüística en castellà dels alumnes de centres escolars catalans respecte els resultats dels alumnes de la resta de l'Estat Espanyol (vegeu gràfic 3).



Gràfic 3. Avaluacions Generals de Diagnosi.
 Font: Departament d'Ensenyament (2013:19)

Aquests resultats mostren, doncs, que l'aplicació del Programa d'Immersion Lingüística no limita el coneixement de llengua castellana i que permet arribar a uns bons nivells de competència lingüística en català escrit i oral. Tanmateix, la incorporació massiva d'alumnes procedents d'altres països que es va produir a partir de la dècada del 1990 i, molt especialment de la primera dècada del 2000 va modificar la configuració dels centres escolars catalans, i la Generalitat de Catalunya va haver de plantejar-se la validesa del Programa d'Immersion Lingüística que s'hi estava aplicant i dissenyar noves estratègies per donar resposta a les necessitats educatives d'aquests alumnes.

2.3 Alumnat de nacionalitat estrangera en els centres escolars catalans

2.3.1 Evolució numèrica i diversitat de procedències

En la primera dècada del segle XXI, un dels principals reptes al qual ha hagut de donar resposta el sistema educatiu no universitari a Catalunya ha estat el de l'arribada massiva d'alumnes de nacionalitat estrangera, la qual ha crescut d'una forma extraordinària sobretot a partir del tombant de segle, tal com es pot veure en la gràfica següent (vegeu gràfic 4). Si en el conjunt de la població catalana, les persones de nacionalitat estrangera representaven el 14,49% del total (2014), els seus fills, si més no els qui conservaven únicament la nacionalitat dels pares, eren, el curs 2013-2014, el 12,8% dels estudiants dels centres educatius no universitaris (Departament d'Ensenyament, 2014).

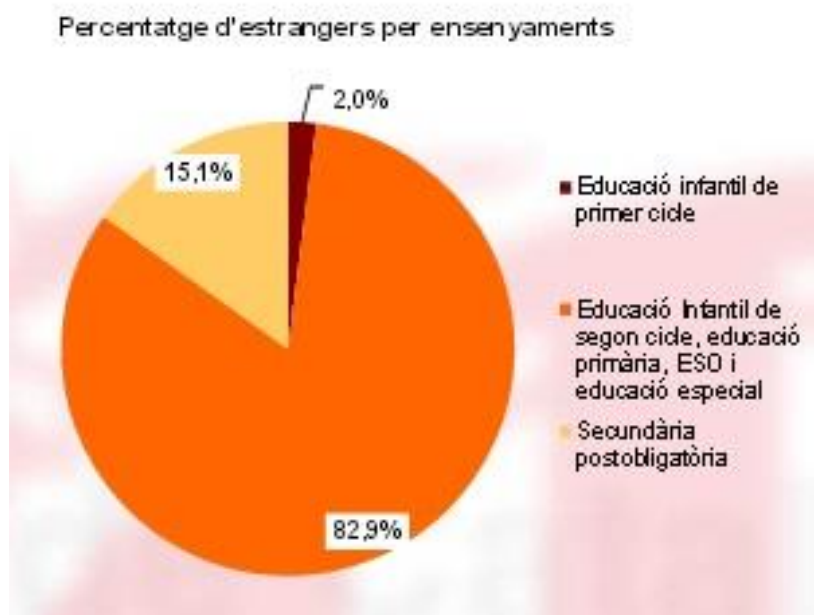


Gràfic 4. Evolució del nombre d'alumnes estrangers en el sistema educatiu a Catalunya
Font: Departament d'Ensenyament, 2014:12

Si observem la distribució dels alumnes estrangers per nivells educatius del curs 2013-2014 (gràfics 5 i 6), podem comprovar que en els nivells educatius obligatoris (educació primària, educació secundària i educació especial) és on hi ha el percentatge més alt d'alumnat de nacionalitat estrangera. En canvi, a l'ensenyament infantil –no obligatori– i a l'ensenyament postobligatori (cicles formatius i, especialment, batxillerat) el percentatge és molt més baix:

Curs 2013-2014	Sector públic	Sector privat	Total
Educació infantil de primer cicle	2.463	783	3.246
Educació infantil de segon cicle	33.674	4.617	38.291
Educació primària	47.631	7.378	55.009
Educació especial	769	587	1.356
ESO	34.187	7.877	42.064
Batxillerat	7.168	1.133	8.301
Cicles formatius de grau mitjà	7.992	1.367	9.359
Cicles formatius de grau superior	3.370	1.064	4.434
Programes de qualificació professional inicial	1.949	853	2.802
Total	139.203	25.659	164.862

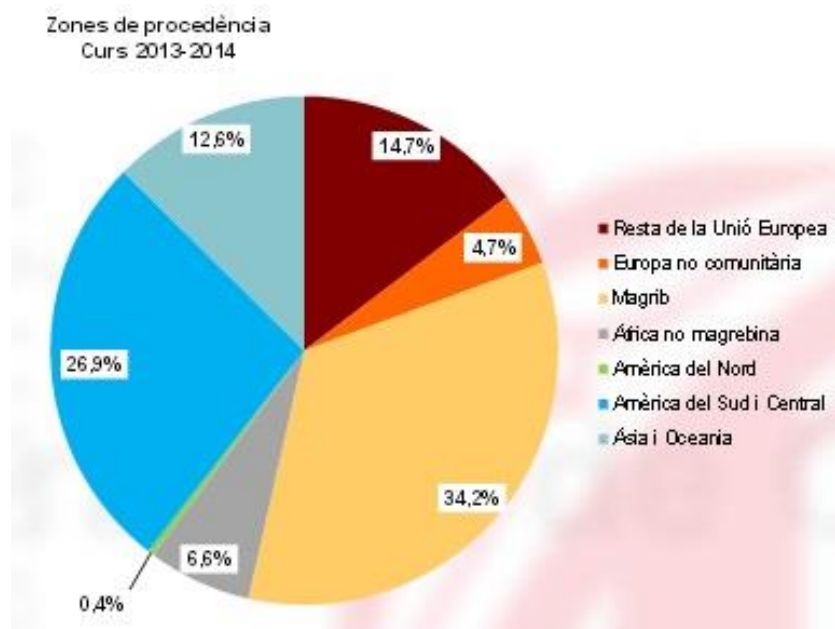
Gràfic 5. Alumnat estranger segons nivell educatiu i segons titularitat del centre
Font: Departament d'Ensenyament (2014:176)



Gràfic 6. Percentatge d'alumnes estrangers segons nivell educatiu
Font: Departament d'Ensenyament (2014:176)

Pel que fa a la procedència dels alumnes estrangers, segons les dades de la matrícula hi ha alumnat procedent de 167 estats d'arreu del món. Com a dada significativa, cal destacar que, a part de l'alumnat de nacionalitat espanyola, hi ha vint-i-sis estats que tenen més de 1.000 alumnes al nostre sistema educatiu (curs 2009-2010): Marroc (41.119), Equador (17.435), Romania (9.667), Colòmbia (7.935), Bolívia (7.378), Xina (6.350), Perú (5.338), Argentina (5.257), República Dominicana (3.741), Gàmbia (3.053), Pakistan (2.947), Brasil (2.836), Uruguai (2.629), Xile (2.412), Itàlia (2.196), Rússia (2.019), Ucraïna (2.011), Índia (1.891), Hondures (1.717), Senegal (1.699), Veneçuela (1.259), Regne Unit (1.224), França (1.220), Paraguai (1.210), Bulgària (1.194), Filipines (1.093) (Fidalgo M.; Mayans. P, 2015).

Com es pot observar en el gràfic 7, les zones geogràfiques d'on provenen un percentatge més alt d'alumnes són el Magrib (34,2%) i Amèrica del Sud i Central (26,9% percentatge que inclou Mèxic), seguides de la Unió Europea (14,7%), Àsia i Oceania (12,6%), resta no magrebina (6,6%), Europa no comunitària (4,7%), Amèrica del Nord (0,4%).



Gràfic 7. Zones geogràfiques de procedència dels alumnes estrangers (curs 2013-14)
Font: Departament d'Ensenyament (2015:177)

2.3.2 Diversitat lingüística de les aules d'acollida

La diversitat de procedències dels alumnes dels centres educatius catalans que hem vist en el punt anterior ve acompanyada d'una gran diversitat lingüística. Tanmateix, aquesta diversitat sovint passa desapercibuda, ja que les dades disponibles sobre les llengües familiars dels alumnes d'origen estranger es limiten bàsicament a les enquestes que, anualment, fa fer el Departament d'Ensenyament a l'alumnat que ha assistit a les aules d'acollida, i a estudis puntuals, subscrits a centres educatius o a àmbits geogràfics concrets.

Com veurem a l'apartat següent, les aules d'acollida són un espai dins els centres educatius on assisteixen els alumnes estrangers que s'incorporen per primera vegada al sistema educatiu català més tard dels sis anys (els quals sovint són denominats *alumnes nous* o *alumnes d'incorporació tardana*) fins que el nivell de llengua és suficient com per assistir a la mateixa aula que els seus companys d'edat. Aquest entorn (on poden estar un període de vint-i-quatre mesos o, excepcionalment trenta-sis mesos si provenen de cultures molt allunyades de la catalana) facilita una atenció adequada a les seves necessitats i progressos relacionals i lingüístics, com a complement del treball del grup classe al qual estiguin adscrits.

Anualment aquests alumnes fan unes proves que permeten conèixer quin és el seu nivell de llengua catalana, i que inclouen una valoració del professorat i dels mateixos alumnes de la seva integració al nostre sistema educatiu, al grup classe, a l'aula d'acollida... Pel que fa a les llengües, fins el curs 2008-2009 en l'apartat de dades de l'alumnat, només es preguntava per la llengua o llengües familiars però a partir del curs 2009-2010 es va voler aprofundir més en aquesta informació i, per això, en el desplegable que s'havia d'omplir, quan s'indicava la nacionalitat, es desplegava a la vegada les llengües que, teòricament, es parlaven en aquell estat (amb un apartat "d'altres" per als casos de les llengües que no hi apareixen). Així, el Departament d'Ensenyament disposa anualment de dades d'uns 19.000 alumnes, les úniques basades en la totalitat dels alumnes de les aules d'acollida i de què es disposa per conèixer la diversitat lingüística que hi ha en els centres educatius. Segons les llengües que van declarar aquests alumnes el curs 2009-2010, en aquest col·lectiu hi ha parlants de 106 llengües diferents: aimara, albanès, alemany, amazic, amhàric, anglès, àrab, armeni,

asturià, àzeri, bambara, bankon, basc, bengalí, bielorús, birmà, bubi, búlgar, caixmiri, calmuc, caló, castellà, cebuà, coreà, crioll d'haití, crioll de guinea bissau, crioll de são tomé i príncipe, danès, diola, diula, inibaloï, edo, escocès, eslovac, eslové, estonià, fang, fante, finès, francès, ful, gal·lès, gallec, georgià, grec, guaraní, hindi, hongarès, ilocano, ioruba, islandés, italià, jahanka, japonés, konkani, kurd, letó, lituà, bassa, malenké, mandinga, maputxe, miskitu, mongol, moore, nahua, neerlandés, nepalès, osset, paixtu, panjabi, pampangà, persa, polonés, portuguès, puthwari, quítxua, romanès/moldau, rus, saraiki, serbi/croat/bosni, sindhi, siwu, soninké, suec, suahili, susu, tagal, thai, tàmil, tàtar, telugu, turc, twi, txec, ucraïnès, urdú, wòlof, xinès cantonès, gan, hakka, xinès mandarí, min, visaya, wu, zhuang (Fidalgo M.; Mayans. P, 2015).

2.3.3 Diversitat lingüística als centres educatius: alguns estudis de centres

Una altra font d'informació que ens pot orientar sobre la diversitat lingüística que hi ha als centres educatius catalans són els estudis sobre les llengües familiars dels alumnes de centres concrets com són, per exemple, els projectes realitzats pels professors que han participat en el curs “El tractament de la diversitat lingüística als centres educatius”. Des de l'any 2011, aquest curs forma part dels cursos de formació en línia que el Departament d'Ensenyament ofereix al professorat d'ensenyament primari i secundari de Catalunya, i proposa com a part del projecte de final de curs l'elaboració d'un treball de camp per esbrinar quina és la diversitat lingüística dels alumnes d'un grup aula, un cicle, un nivell educatiu, tota una etapa o tot el centre on el professor participant imparteix classes. Els professors han de passar una enquesta als alumnes objecte d'estudi sobre el lloc de procedència i les llengües del seu entorn familiar: la nacionalitat, la data d'arribada a Catalunya (si és el cas), la nacionalitat i la llengua o llengües familiars dels seus progenitors, la llengua o llengües que utilitzen amb els seus progenitors i germans, i la llengua o llengües amb les quals s'identifiquen.

Si analitzem i comparem les dades obtingudes en aquests treballs elaborats per a tres edicions del curs (2011-2012, 2012-2013 i 2013-2014) podem treure les següents conclusions:

1) Les estadístiques sobre els alumnes estrangers matriculats en els centres escolars catalans no sempre reflecteixen la gran diversitat de procedències present a les aules, ja que molts dels alumnes que consten com a espanyols són en realitat fills de persones estrangeres. Si observem, per exemple, la recerca sobre la diversitat lingüística a l'escola Miguel de Unamuno (situat en el barri del Raval) realitzada durant el curs 2013-2014, observem que 16 dels 21 alumnes d'un curs de 2n de primària tenien la nacionalitat espanyola, però només cinc d'aquests tenien un o els dos progenitors espanyols.

2) Els centres educatius catalans mostren una gran diversitat lingüística. El curs 2013-2014 els treballs van recollir informació sobre 650 alumnes de 20 centres d'educació primària i secundària, que van declarar un total de 36 llengües: aimara, alemany, amazic/berber, anglès, àrab, arawac, armeni, bambara, bengalí, búlgar, caló, cantonès, castellà, català, francès, fula, gallec, georgià, ioruba, italià, mandinga, neerlandès, panjabi, polonès, portuguès, quítxua, romanès, rus, sarahule, soninké, tagal, turc, ucraïnès, urdú, wòlof, xinès mandarí.

El curs 2012-2013 els treballs van recollir informació sobre 321 alumnes de 8 centres d'educació primària i secundària, que van declarar un total de 28 llengües utilitzades en el seu entorn familiar: alemany, amazic/berber, anglès, àrab/darija, bambara, búlgar, castellà, català, francès, fula, gallec, hindi, hongarès, italià, manginga, neerlandès, panjabi, polonès, portuguès, sarahule, romanès, rus, serbocroat, ucraïnès, uhrobo, urdú, wòlof, xinès.

El curs 2011-2012 els treballs van recollir informació sobre 454 alumnes de 10 centres d'educació primària i secundària, que van declarar un total de 36 llengües: aimara, alemany, amazic, anglès, àrab, balante, bambara, búlgar, castellà, català, francès, ful, hindi, iloco, italià, georgià, guaraní, jahanka/diakanke, neerlandès, kurd, mandinka, paixtu, panjabi, portuguès, quítxua, romanès, romaní, rus, serbi, soninké/saranhule, tagal, tailandès, ucraïnès, urdú, wòlof, xinès mandarí.

Cal destacar la presència d'alumnes que han declarat alguna llengua ameríndia com a llengua familiar, concretament l'aimara, l'arawak i el quítxua, ja que els parlants d'aquestes llengües sovint no les declaren, probablement per la seva manca de prestigi

en els estats d'origen. També hi ha alumnes amb una competència passiva en aimara, guaraní i quítxua, que són llengües parlades pels progenitors (INS Joaquim Pla i Farreras -St. Cugat Vallès-).

Sorprèn que bona part dels alumnes marroquins hagin declarat l'àrab com a llengua familiar però no l'amazic, ja que es calcula que entre el 50% i el 80% dels alumnes marroquins tenen l'amazic com a llengua familiar (Areny, 2007). També hi ha un nombre significatiu d'alumnes d'origen pakistanès que han declarat l'urdú i no el panjabi, llengua que, com mostren les dades del Departament d'Ensenyament sobre llengües familiars dels alumnes de les aules d'acollida, és parlada per bona part de les famílies procedents del Pakistan establertes a Catalunya. Recordem que, dels alumnes procedents de l'Índia i el Pakistan que van assistir a un aula d'acollida durant el curs 2009-2010, n'hi va haver 619 que van declarar tenir el panjabi com a llengua familiar, xifra que s'acosta molt al nombre d'alumnes que van declarar tenir-ne l'urdú, que van ser 673.

3) Les dades recollides mostren una tendència general en els usos lingüístics dels alumnes enquestats: els alumnes habitualment utilitzen la llengua familiar d'origen amb els seus progenitors; el català i/o el castellà apareixen com a llengua habitual de relació amb els germans (entre els quals la utilització de la llengua familiar d'origen disminueix de manera molt significativa) i han esdevingut llengües d'autoidentificació. Per exemple, a l'Institut Rocagrossa (Lloret de Mar), les dades del qual mostren una major diversitat lingüística, els progenitors parlen 25 llengües, però n'hi ha 6 (alemany, hindi, mandinga, neerlandès, papiamentu, tagal) que no s'han transmès, i les llengües de relació progenitors-alumnes es redueixen a 19 llengües. Si observem les llengües de relació entre germans, comprovem que la xifra és encara inferior, 12 llengües (hem de tenir en compte que probablement hi ha alumnes que no tenen germans). Les llengües que no es fan servir entre els germans: amazic, búlgar, italià, polonès, ucraïnès, urdú.

Cal comentar que alguns dels estudis mostren casos en què els progenitors no han transmès als seus fills la seva llengua familiar sinó la llengua oficial de l'estat d'origen. Aquest és el cas de dues famílies procedents d'Amèrica del Sud, que han abandonat el quítxua en favor del castellà (una de l'escola Dr. Ferran i Clua -Sant Andreu, Barcelona- i una altra de l'escola Pep Ventura -L'Hospitalet de Llobregat); el de dues famílies

procedents de Nigèria (escola Miguel de Unamuno i l'escola Els Àngels), en què els progenitors han abandonat el ioruba en favor de l'anglès, i diverses famílies procedents del Pakistan, que han abandonat la seva llengua familiar, el panjabi, en favor de l'urdú (Escola Miguel de Unamuno). Cal comentar la reacció d'alguns dels alumnes als quals no els han transmès la llengua familiar quan senten parlar-les als seus progenitors: mentre que algunes mares procedents del Pakistan han explicat que els nens demanen parlar el panjabi quan senten els pares parlar-lo amb els avis, una de les mares procedent de Nigèria va explicar que, quan els seus fills senten parlar ioruba, se'n riuen, perquè els pares generalment no parlen aquesta llengua i la troben estranya.

2.4 El sistema educatiu català en un nou context multilingüe

Com ja hem explicat, el PIL que es va aplicar a Catalunya en el anys 1980 s'adreçava a un col·lectiu d'alumnes homogeni lingüísticament, majoritàriament castellanoparlants que desconeixien la llengua de l'escola en el moment de la seva escolarització. Aquest programa comptava amb professorat bilingüe que feia possible la comunicació inicial de l'alumne amb el seu entorn escolar i la seva participació en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Tanmateix, hem pogut constatar com a partir de la dècada del 1990 la gran diversitat lingüística present a les aules va fer necessari definir quin havia de ser el tractament de les llengües familiars dels alumnes d'origen estranger, el qual és un aspecte decisiu per a l'èxit -o el fracàs- dels programes de canvi de llengua de la llar a l'escola (Departament d'Educació, 2007).

A diferència del model proposat a altres països, com ara Suècia (vegeu capítol 4), l'Administració educativa de Catalunya no va integrar l'ensenyament de la llengua familiar d'origen d'aquests alumnes dins el currículum escolar ni va crear centres o seccions bilingües on la llengua vehicular de l'ensenyament és una llengua diferent de la llengua escolar. D'una banda, recordem que l'Administració educativa de Catalunya havia optat per un sol model educatiu de no segregació per raons de llengua. De l'altra, el disseny curricular (i també la manca de recursos humans) no feien possible la presència de professors bilingües ni la impartició de classes de llengües no curriculars dins l'horari escolar. Amb l'objectiu de facilitar la integració dels alumnes d'origen estranger al sistema educatiu català, el Departament d'Ensenyament va posar en marxa

diferents plans educatius, els quals van anar definint i desenvolupant el programa d'ensenyament de les llengües familiars d'aquests alumnes. A continuació farem un recorregut per aquests plans, tot destacant el tractament que s'hi fa d'aquestes llengües i les referències normatives del Programa de Llengües d'Origen: el Projecte Anselm Turmeda, el Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003/2004 (PAANE), el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC), i el Pla per a l'actualització del Programa d'Immersion Lingüística.

2.5 Els plans d'actuació d'acollida d'alumnes estrangers

2.5.1 Projecte Anselm Turmeda

Una de les necessitats bàsiques per a la integració escolar dels alumnes estrangers és el coneixement de la llengua vehicular de l'ensenyament. Per aquest motiu, des del curs 1995-1996 el servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) va organitzar cursos d'aprenentatge de la llengua per a alumnes que s'incorporaven tardanament, és a dir, a partir del cicle mitjà d'educació primària, al sistema educatiu català procedents majoritàriament de fora de l'Estat i que desconeixien la llengua d'aprenentatge. No va ser, però, fins a l'any 1997 que es va iniciar el primer pla d'actuació específic per aquest col·lectiu d'alumnes, el *Projecte Anselm Turmeda*, el qual tenia com a objectiu proporcionar-los una aproximació al funcionament del sistema escolar i a la llengua d'aprenentatge, és a dir, el català, però no preveu l'ensenyament de les seves llengües familiars d'origen.

Aquest projecte, el qual incloïa tant l'educació primària com secundària, va impulsar dues modalitats d'atenció i acollida als alumnes d'incorporació tardana: els anomenats TAE (Taller d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics) i els Tallers de llengua. Els TAE eren unes unitats escolars (impartides per professors de la plantilla del Departament d'Ensenyament) que acollien de manera transitòria, i per un període màxim d'un any escolar, els alumnes que s'incorporaven a secundària sense conèixer cap de les llengües oficials. Generalment agrupaven alumnes matriculats en centres diferents, els quals compartien la seva assistència als TAE amb l'aula ordinària del seu centre de referència. Els tallers de llengua eren cursos de català d'un nombre d'hores setmanals variables dirigits als alumnes d'un mateix centre que desconeixien el català

(majoritàriament de procedència llatinoamericana). El cursos eren impartits per professorat assignat extraordinàriament i, contractat específicament i a temps parcial per fer aquesta funció, pel Departament d'Ensenyament (Mayans 2011, Vila, I. 2011, Departament d'Ensenyament 1998; Gomà, 2005).

2.5.2 Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera (PAANE) 2003/04

Amb l'objectiu d'integrar totes les actuacions educatives que es realitzaven per integrar els alumnes estrangers de nova incorporació al sistema educatiu català, l'any 2003 el Departament d'Ensenyament va iniciar un nou pla educatiu que recollia els suggeriments fets en les propostes formulades per la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 dins de la Secció III, d'Atenció a la Diversitat: el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003 (PAANE) (Departament d'Ensenyament, 2003; Arnau, 2003).

Aquest document, elaborat durant el govern de Convergència i Unió (CiU), va entrar en vigor l'any 2003 i és molt rellevant per a la nostra recerca perquè inclou la primera referència del Departament d'Ensenyament a l'organització de cursos de llengua i cultura dels alumnes d'origen estranger.

El PAANE va mantenir els TAE i els Tallers de Llengua, encara que amb alguns canvis en la seva organització, i incorpora diverses línies d'intervenció que proposen de manera explícita la promoció i l'ensenyament de la llengua familiar d'origen d'aquests alumnes. D'una banda, la promoció de convenis de col·laboració entre la Generalitat i altres entitats que obren la porta a l'ensenyament de la llengua familiar dels alumnes d'origen estranger dins l'entorn escolar:

Estratègies d'intervenció: (...) Implicar i coordinar tots els serveis de la zona — d'àmbit municipal, de la Generalitat o d'iniciativa social— que puguin contribuir a la integració d'aquest alumnat, en especial amb els plans comarcals o municipals d'integració dels immigrants, quan n'hi hagi. En aquesta línia, es promouran convenis o acords de col·laboració amb altres departaments, Administració local i/o altres administracions per a: (...) planificar i dur a terme activitats complementàries i extraescolars per a l'alumnat lligades al coneixement del català i la cultura pròpia (...) (Departament d'Ensenyament, 2003:31)

Aquests cursos estarán orientats als alumnes:

(...) Línies d'intervenció i actuacions: (...) 6.10 Facilitació de l'organització en els centres docents, en horari extraescolar, de classes a l'alumnat per a l'aprenentatge de la llengua pròpia (àrab, xinès...) (Departament d'Ensenyament, 2003:24)

i també als professors i professionals dels centres educatius:

Formació del professorat i altres professionals del sistema educatiu: 5.9 Facilitació al professorat interessat, en col·laboració amb les escoles oficials d'idiomes i associacions d'immigrants, de cursos per a l'aprenentatge de les llengües pròpies del seu alumnat (àrab, xinès, urdú, berber, etc) (Departament d'Ensenyament, 2003:23)

De l'altra, la creació, l'adaptació i la difusió de materials i recursos didàctics bilingües:

3.3 Potenciació de la publicació de contes infantils i juvenils en format bilingüe (català/altra llengua), mitjançant acords amb el gremi d'editors (Departament d'Ensenyament, 2003:22)

Cal comentar que la col·laboració amb entitats per organitzar aquest tipus de cursos era molt anterior, ja que, des de l'any 1987, per exemple, el Departament d'Ensenyament col·laborava amb l'Associació Bayt Al-Thaqafa perquè els alumnes d'origen marroquí la poguessin estudiar. Tanmateix, les activitats derivades d'aquesta col·laboració es realitzaven en espais facilitats per aquesta associació, fora, per tant, dels centres escolars.

2.5.3 Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (LIC) 2004/11

Les eleccions al Parlament de Catalunya de novembre de 2003 van donar lloc a un canvi de govern que va acabar un període de vint-i-tres anys de govern de Convergència i Unió (CiU) (1980-2003). El 14 de desembre d'aquest any es va signar el Pacte del Tinell, del qual va sorgir un govern format pel Partit dels Socialistes de Catalunya-Ciutadans pel Canvi (PSC-CpC), Esquerra Republicana de Catalunya (ERC) i Iniciativa per Catalunya Verds-Esquerra Unida i Alternativa (ICV-EUiA). Aquest govern, l'anomenat Tripartit, va governar la Generalitat de Catalunya fins al novembre de 2010.

El relleu polític en el Departament d'Ensenyament, que durant l'etapa del Tripartit al Govern de Catalunya es va denominar Departament d'Educació, va suposar un canvi de model d'acollida dels alumnes estrangers d'incorporació tardana. Es va considerar que el plantejament dels TAE proposat per l'anterior govern de CiU presentava alguns problemes importants. En primer lloc, la normativa contemplava com a temps màxim d'estada un curs escolar, temps insuficient si considerem que, com hem vist a l'apartat 1.2, un alumne al·lòcton requereix entre un i dos anys a adquirir les habilitats bàsiques de comunicació interpersonal, i un mínim de cinc anys per a tenir accés a les habilitats lingüístiques implicades en les activitats acadèmiques. En segon lloc, mantenir els alumnes estrangers separats de la resta dels alumnes no semblava el més adequat per facilitar l'aprenentatge de la llengua escolar (Vila, 2011). Per això, el nou govern tripartit va substituir el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (que finalment només va tenir un any de vigència, 2003-2004) pel Pla per a la Llengua i la Cohesió social, conegut com el Pla LIC, el qual formava part del nou Pla Interdepartamental d'Immigració.

El pla LIC va entrar en vigor l'any 2004 i va deixar d'existir com a pla governamental l'any 2011, en haver-se produït un nou relleu polític en el Departament d'Educació (a partir d'aquell moment Departament d'Ensenyament, tal com s'havia dit en l'anterior etapa de CiU al Govern de Catalunya). Cal dir, però, que algunes de les actuacions concretes que se'n deriven, com ara les Aules d'Acollida o els Plans Educatius d'Entorn, continuen com a actuacions ordinàries d'aquest Departament.

L'objectiu general del Pla LIC era «potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe» (Departament d'Educació, 2004:12). En un principi va focalitzar la seva actuació en l'alumnat estranger però també va marcar altres línies d'actuació més generals, dirigides al conjunt de tots els alumnes, entre les quals podem destacar: aconseguir que la llengua catalana fos un instrument de cohesió social en un marc plurilingüe; crear les condicions per garantir la igualtat d'oportunitats per a aquells alumnes amb risc de marginació, i assolir una educació intercultural (Mayans, 2011).

Per tal de dur a terme les diferents actuacions del Pla LIC, el Departament va crear els equips LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió social) dels serveis educatius, els quals

van assumir diferents tasques d'assessorament, de formació i de gestió, entre les quals: l'assessorament als centres quan fan el seu Projecte de Convivència⁴ i el seu Projecte Lingüístic; l'assessorament a l'aula d'acollida; la formació del professorat en estratègies d'ensenyament i aprenentatge de segones llengües, en temes d'educació intercultural i d'acollida, i en metodologies que permetin adaptar el Programa d'Immersion Lingüística a les necessitats de la nova realitat sociolingüística i sociocultural (el que es denomina nova immersió); la gestió dels Plans Educatius d'Entorn, els quals mereixen especial atenció, ja que, com veurem a continuació, inclouen com a una de les seves línies d'actuació els Cursos de Llengua i Cultura d'Origen en què se centra aquesta recerca. (Mayans, 2010, Departament d'Ensenyament, 2014c)

Aquest pla posava especial atenció als aspectes emocionals i de cohesió social de l'acollida dels alumnes d'incorporació tardana, i es va concretar en tres grans eixos: les aules d'acollida (AA), el Centre acollidor, i els Plans Educatius d'Entorn (PEE).

3.5.3.1 Les aules d'acollida (AA). L'aula d'acollida és un recurs i una estratègia organitzativa per atendre l'alumnat nouvingut quan s'incorpora en el sistema educatiu de Catalunya. Té una doble finalitat: d'una banda, atendre l'alumne en els aspectes emocionals (que se senti ben rebut, escoltat i valorat) i oferir les eines bàsiques per iniciar el seu procés d'ensenyament-aprenentatge en català, la llengua vehicular del sistema educatiu a Catalunya. L'Administració estableix un temps màxim de permanència en l'aula d'acollida de 24 o 36 mesos.

La creació de les aules d'acollida van suposar un canvi en l'atenció inicial dels alumnes nouvinguts, ja que, com hem vist a l'apartat anterior, fins aleshores la seva acollida s'estava fent mitjançant aules externes (els TAE) o amb el suport de cursos de català (els tallers de llengua) (Mayans 2011).

3.5.3.2 El Centre Acollidor. El concepte de centre acollidor fa referència a la importància que els centres educatius siguin centres inclusius, que facin una revisió i

⁴ El Projecte de Convivència és un document que «engloba el conjunt d'accions encaminades a la millora de la convivència en el centre educatiu i, per tant, recull les intervencions que el centre desenvolupa per tal de capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa per a la convivència i la gestió positiva de conflictes» (Departament d'Ensenyament, 2014a:15)

adequació dels documents d'organització del centre, i es replantegin les estratègies més eficients per desenvolupar els tres eixos que defineixen el pla LIC: la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, la inclusió social i escolar, i l'educació intercultural:

L'acollida, la integració escolar i en definitiva l'èxit educatiu de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, ha de ser una de les primeres preocupacions i un dels primers objectius del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. Cal entendre així el Pla d'acollida i d'integració com un conjunt sistemàtic d'actuacions del centre que permetrà la incorporació de tot l'alumnat a la vida i a la dinàmica ordinària, aconseguint un centre on tothom se'l fa seu i s'hi troba bé, transformant-lo en un centre acollidor. Departament d'Educació (2006a:7)

Mereix especial atenció el Projecte Lingüístic de Centre (PLC), que és el document que recull els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües en els centres educatius, considerant diferents àmbits: l'entorn social de l'escola, el centre com a espai comunicatiu i les classes concretes (Departament d'Ensenyament, 2012). El Pla LIC destaca que els centres han de promoure l'organització d'activitats d'aprenentatge i de potenciació de l'ús de la llengua, tenint sempre en compte l'entorn familiar i social del centre educatiu (Departament d'Educació, 2004; Departament d'Ensenyament, 2014b):

Dins de l'horari extraescolar, i d'acord amb els criteris establerts pel Departament d'Educació i pel PLC, es facilitarà a tot l'alumnat del centre el coneixement de les llengües de la nova immigració (àrab, amazic, xinès...) (Departament d'Educació, 2004:29).

De la mateixa manera, les orientacions que el Departament d'Ensenyament dona per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre (PLC) tenen en compte la diversitat lingüística present a les escoles catalanes i diuen de manera explícita que els centres escolars han d'adaptar el seu projecte educatiu a la realitat sociolingüística del seu entorn i promoure activitats per promocionar l'aprenentatge i el reconeixement de les llengües familiars dels alumnes d'origen estranger, a les quals dedica un apartat específic *Llengües complementàries procedents de la nova immigració*:

Els canvis en la composició sociolingüística del nostre país a causa de la immigració han de ser tinguts en compte en el PLC d'acord amb la incidència que tinguin en l'escola i el seu entorn. Les llengües d'origen dels alumnes han de ser presents a l'escola, ja sigui en el propi aprenentatge de la llengua, ja sigui de manera simbòlica, com a reconeixement del patrimoni cultural que aporten els

alumnes, cadascun dels quals ha de trobar en l'escola el reconeixement d'aquesta aportació (Font: Departament d'Educació, 2006b:19)

3.5.3.3 Els Plans Educatius d'Entorn (PEE). Els Plans Educatius d'Entorn parteixen de la idea que l'educació va més enllà de l'educació escolar i que per assolir l'èxit educatiu de tot l'alumnat (personal, social, acadèmic, laboral...) cal l'acció coordinada entre la tasca familiar, els centres escolars, l'Administració local i els diferents agents i entitats educatives que actuen en una zona geogràfica determinada. Aquests plans es poden definir com un acord de col·laboració, acompanyat d'una dotació econòmica compartida, signat entre el Departament d'Educació i les administracions locals per coordinar diferents accions educatives, per als infants i joves d'entre 0 i 18 anys. Aquests acords han de ser formalitzats mitjançant una petició de l'ajuntament amb el vist-i-plau dels Serveis Territorials⁵ (Departament d'Ensenyament, 2014b; Mayans, 2011; Quintana, 2007).

Aquesta mesura es va implementar en una fase experimental durant el mateix curs acadèmic 2004-2005, amb 31 PEE implementats en 26 municipis (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, 2011). L'annex 3 del Pla per a la Llengua i la Cohesió social (Departament d'Educació, 2006) descriu els plans d'entorn d'aquesta manera:

El Departament d'Educació vol potenciar totes aquelles iniciatives i facilitar l'emergència de nous projectes que donin una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels membres més joves de la nostra societat, per tal d'incrementar l'èxit escolar i reduir desigualtats entre col·lectius. En aquest sentit, en el seu Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, planteja els Plans Educatius d'Entorn per donar suport institucional i aportar els mitjans necessaris a aquelles experiències encaminades a assegurar la continuïtat i la coherència educativa en els diferents àmbits de la vida dels infants i joves, impulsant l'equitat educativa, l'ús de la llengua catalana i l'educació intercultural com a elements facilitadors de la cohesió social (Departament d'Educació, 2006c:5-6).

Els Plans Educatius d'Entorn defineixen com una de les seves línies d'intervenció l'ensenyament de llengua i cultura d'origen, i el document marc del pla inclou un

⁵ Els Serveis Territorials són els òrgans en què els diferents departaments de la Generalitat es poden estructurar territorialment i que, en el cas del Departament d'Ensenyament, actualment n'hi ha nou: Barcelona (Consorci d'Educació format per l'Ajuntament i el Departament d'Ensenyament), Barcelona Comarques, Girona, Lleida, Tarragona, Catalunya Central, Terres de l'Ebre, Baix Llobregat, Maresme-Vallès Oriental i Vallès Occidental).

document que estableix les bases que regularan l'organització d'aquest programa educatiu, el *Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de nacionalitat estrangera en horari extraescolar* (Departament d'Educació, 2004a; Departament d'Ensenyament, 2014b):

Línies d'intervenció per desenvolupar l'objectiu 4: Millorar la presència i l'ús social de la llengua catalana com a llengua compartida i de cohesió, en un marc de respecte i valoració de la diversitat lingüística. (...) 10. Promoció de l'accés a les llengües d'origen. Accions complementàries per a l'aprenentatge de llengües d'origen.

Les llengües sumen, mai no resten. És important per al desenvolupament personal mantenir el domini de la llengua d'origen ja que l'autoestima augmenta al situar-se en una condició més favorable vers l'aprenentatge perquè el coneixement de diferents llengües facilita l'aprenentatge de qualsevol altra. D'altra banda, fer present la diversitat de llengües que coneixen les persones de la comunitat educativa és un enriquiment que afavoreix la sensibilització per la diversitat lingüística, facilita els ponts entre les persones de diverses procedències i obre noves oportunitats professionals. (Departament d'Ensenyament, 2014b17-18)

Destaca, a més, la importància de no considerar aquest tipus d'iniciatives com una activitat al marge del projecte educatiu dels centres, sinó com un altre element per potenciar els valors de diàleg i de la convivència:

L'educació intercultural derivada de les classes de llengua de la nova ciutadania en horari extraescolar no pot ser un simple "afegit" al programa d'instrucció, sinó que ha d'entendre's com un espai que comparteix valors i principis amb la resta del temps educatiu escolar. (Font: Llengües d'origen. Blogs xtec)

2.5.4 El Pla per a l'actualització del Programa d'Immersion Lingüística 2007/13

El model d'Immersion Lingüística dissenyat a Catalunya a la dècada dels vuitanta i inicis dels noranta per promoure el coneixement del català a tota la població escolar va ser adequada a la realitat sociolingüística dels centres educatius, caracteritzada per una homogeneïtat lingüística dels alumnes respecte a la llengua de l'escola. La immersion lingüística va ser un important moviment de renovació i innovació educativa que va permetre el coneixement del català als infants que no el podien aprendre en el seu entorn social i familiar. Vint-i-cinc anys després la situació i la configuració dels centres educatius eren unes altres, i l'heterogeneïtat lingüística dels alumnes ja no feien possible donar la mateixa resposta organitzativa ni mantenir les mateixes condicions per a la seva aplicació (mateix nivell de competència en català, voluntarietat de les famílies,

professorat bilingüe...). Amb l'objectiu de readaptar la metodologia d'immersió a les noves necessitats educatives es va crear un grup de treball (la comissió Nova immersió i canvis metodològics) dins del Consell assessor de la llengua a l'escola, i es va dissenyar el *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic*, el qual posa especial atenció al tractament de la llengua familiar dels alumnes i a l'organització escolar. Segons aquest Pla, el fet que en els actuals Programes d'Immersion Lingüística no hi pugui haver professorat bilingüe no significa que als centres escolars i a la pràctica educativa de l'aula no es pugui tenir en compte la necessitat de reconèixer i de treballar el desenvolupament de la llengua familiar dels alumnes. Tanmateix, la inexistència de professorat bilingüe, implica la necessitat d'un nou plantejament metodològic que inclou tres aspectes fonamentals (Departament d'Educació, 2007):

a) El reconeixement simbòlic de la seva llengua familiar d'origen, el qual crea un vincle entre la institució escolar i l'entorn familiar, i inclou iniciatives com pronunciar correctament els noms dels alumnes, conèixer algunes característiques de les llengües que hi són presents, utilitzar aquestes llengües per donar la benvinguda a l'escola i, molt especialment, respectar l'ús de la llengua familiar quan es utilitza entre els alumnes que la tenen com a pròpia.

b) La incorporació de la llengua familiar a la pràctica educativa, ja que les activitats escolars poden aprofitar els coneixements i les habilitats desenvolupades des de la pròpia llengua per al desenvolupament de la llengua de l'escola. Si una activitat per treballar el lèxic, per exemple, proposa als alumnes designar o anomenar objectes a partir d'una imatge, pot ser més fructífera, eficaç i interessant si permet als alumnes utilitzar la seva llengua primera. D'aquesta manera, es pot iniciar un joc d'observar diferències i similituds entre les llengües dels alumnes, i de negociar un lèxic comú (el del català) per poder anomenar els objectes de la mateixa manera. A més, s'estimula l'autoestima dels alumnes, ja que es valoren els seus coneixements, i el seu bagatge lingüístic i cultural.

c) L'observació i el seguiment del progrés lingüístic dels alumnes. L'adquisició d'una nova llengua és un procés llarg que té com a base la pròpia llengua. L'aprenent anirà desenvolupant diferents sistemes o *interllengües*, de manera que en un primer moment

la interllengua és més propera a la llengua pròpia i gradualment, es modifica i s'acosta a la nova llengua (Selinker, 1972 a Departament d'Ensenyament 2007). Això significa que els aprenents d'una llengua cometem errades sistemàtiques, les quals formen part natural del seu procés d'aprenentatge i que en alguns casos estan influïdes per la llengua pròpia (és a dir, els parlants d'àrab, per exemple, compartiran una sèrie de dificultats diferents a les que presentaran els parlants de, per exemple, romanès). El professorat ha d'observar aquestes «errades», ja que són una guia per conèixer el progrés lingüístic de l'alumne i desenvolupar estratègies didàctiques adequades per assegurar un bon aprenentatge de la nova llengua. A més, el Consell assessor destaca la importància que l'alumne es pugui alfabetitzar en la seva llengua, ja que podrà prendre consciència de les diferències formals entre les dues llengües i així millorar les produccions en la nova llengua.

El Programa de Llengua d'Origen esdevé, doncs, un bon recurs per a aquest plantejament metodològic, ja que l'organització d'aquests cursos visibilitza i valora la diversitat lingüística present en el centre educatiu i l'assistència a les classes pot facilitar el manteniment i el desenvolupament de la llengua familiar d'origen.

PART 2. IMPLEMENTACIÓ DE PROGRAMES D'ENSENYAMENT DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN

CAPÍTOL 3. PROGRAMA LLENGUA D'ORIGEN IMPLEMENTAT A CATALUNYA

Com hem vist en el capítol anterior, la incorporació d'alumnes procedents d'altres països als centres docents de Catalunya, que el curs 2013-2014 representaven el 12,8% dels estudiants dels centres educatius no universitaris, va plantejar la necessitat de dissenyar estratègies i polítiques per a la integració socioeducativa d'aquest col·lectiu. En aquest sentit, la Generalitat de Catalunya va establir com a un dels objectius de la seva política «fer prevaler la idea de ciutadania per damunt d'altres elements d'identitat. En aquest sentit, cal que el sistema educatiu compti amb els instruments i els recursos que consolidin els centres docents com espais de convivència, amb capacitat per generar noves complicitats i de sumar allò que de positiu tenen totes les cultures, on sigui possible que alumnes de procedència cultural i social ben diversa puguin construir, com a ciutadans i ciutadanes, una nova identitat compartida i no excloent» (Departament d'Educació, 2004:4). Com hem vist en el capítol 2.5.3, una de les línies d'actuació de l'anomenat Pla LIC va ser la de facilitar el desenvolupament de programes d'ensenyament de les llengües familiars d'aquests alumnes, que continuen actualment, malgrat la precària situació econòmica i malgrat que l'esmentat pla LIC deixés de ser vigent el 2011.

Des del Departament d'Ensenyament⁶ (i també des del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación⁷, i des del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁸ del govern central s'han establert convenis i acords de participació amb entitats vinculades a les comunitats d'origen estranger (com poden ser associacions culturals, associacions no

⁶ L'actual Departament d'Ensenyament ha tingut diferents denominacions: Departament d'Ensenyament (2010-actualitat; 1980-2003), Departament d'Educació (2006-2010 i 2003-2006), Departament d'Educació i Universitats (2006), Departament d'Ensenyament i Cultura (1977-1980).

⁷ L'actual Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación es denominava fins a l'any 2004 Ministerio de Asuntos Exteriores.

⁸ L'actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha tingut diferents denominacions: Ministerio de Educación y Ciencia (1966-1976, 1978-1981, 1981-1996) i (2004-2008), Ministerio de Educación (1976-1978, 2009-2011), Ministerio de Educación y Universidad (1981), Ministerio de Educación y Cultura (1996-2000), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000-2004, 2011-actualitat), Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008- 2009).

governamentals, les ambaixades o consolats dels diferents estats d'origen, etc.) que han permès la planificació i la realització de classes de llengua i cultura d'origen d'alguns dels col·lectius d'estrangers establerts a Catalunya.

Malgrat algunes experiències anteriors, alguns casos força al marge dels circuits escolars (per exemple, l'esmentada col·laboració del Departament d'Ensenyament amb l'Associació Bayt Al-Thaqafa –vegeu capítol 2.5.8-), els cursos de Llengua d'Origen es van iniciar a Catalunya l'any 2004 amb les classes del Programa de Llengua Àrab i Cultura Marroquina (LACM). Progressivament s'han anat incrementant el nombre de convenis que han permès l'ensenyament de més llengües, i actualment, curs 2014-2015, al voltant de vuitanta centres d'Educació Primària i Secundària han inclòs classes d'alguna llengua no curricular en la seva oferta d'activitats extraescolars: amazic, àrab, bengalí, neerlandès, portuguès, quítxua, romanès, ucraïnès, urdú, xinès mandarí.

Aquest apartat té un doble objectiu. Primer, analitzar alguns aspectes generals de la implementació d'aquests cursos a Catalunya: objectius, diferents denominacions utilitzades per referir-se a aquest tipus d'ensenyament, els diferents convenis que en possibiliten l'organització, participació, i característiques específiques dels cursos segons la llengua que s'hi imparteix. Segon, presentar quin és el perfil dels alumnes que participen en el programa i les seves motivacions per assistir-hi.

3.1 Aspectes generals del programa

3.1.1 Algunes consideracions sobre la denominació d'aquest programa educatiu

El disseny de qualsevol programa educatiu requereix establir-ne una denominació que s'adapti bé als objectius, als continguts i als alumnes que se'n beneficiaran. Sembla una observació òbvia però no és una tasca fàcil en el cas dels programes d'ensenyament de les llengües que els alumnes d'origen estranger adquireixen a la llar. Posem-nos ara en la pell d'una de les persones que estan desenvolupant el document que estableix les bases del programa d'ensenyament de... *llengua materna?*, *llengua familiar?*, *llengua d'origen?*, *llengües d'origen dels alumnes de nacionalitat estrangera?* *llengua familiar d'origen?*, *llengua pròpia?*, *llengües de la nova ciutadania?*...

Com que els programes d'aquest tipus d'ensenyament estan orientats a infants amb perfils i usos lingüístics diferents, el terme més adient seria aquell que pugui incloure l'espectre més ampli d'alumnes potencials. Si observem algunes de les denominacions utilitzades per referir-se a aquest tipus d'ensenyament (vegeu figura 6), comprovem que no hi ha un acord sobre quin és el terme més apropiat:

Reference to the teaching of these languages

- Instruction in own Language (and culture)
- Mother tongue teaching (MTT)
- Home Language instruction (HLI)
- Community language teaching (CLT)
- Regional minority language instruction (RMLI) *versus* immigrant minority language instruction (IMLI)
- Enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO: in French/Spanish primary schools)
- Enseignement des langues vivantes (ELV: in French/Spanish secondary schools)
- Muttersprachlicher Unterricht (MSU: in German primary schools)
- Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (in German primary/secondary schools)
- Herkunftssprachlicher Unterricht (in German primary/secondary schools)

Figura 6. Diferents denominacions dels programes d'ensenyament de les llengües dels immigrants. Font: Extra, G i Yagmur, K. (2004:19)

A l'hora de referir-se de manera general als diferents programes que es duen a terme a diversos països d'Europa, Extra, G i Yagmur, K. (2006) van optar pel terme *Community Language Teaching*, utilitzat, per exemple, al Regne Unit. Com ells mateixos expliquen, aquesta denominació pot ser confusa perquè també és utilitzada per referir-se a les llengües oficials de la Unió Europea. Tanmateix, aquests autors consideren que *llengua materna* i *llengua familiar* no s'hi acaben d'ajustar, ja que l'estatus de 'matern' (*mother*) o 'familiar' (*home*) poden canviar en els processos intergeneracionals de canvi lingüístic, i perquè l'ensenyament d'aquestes llengües a l'educació secundària sovint s'ofereix com a matèria escolar a alumnes que no en tenen cap vinculació familiar (Extra, G i Yagmur, K., 2006). Podem afegir altres inconvenients d'aquestes dues denominacions. D'una banda, la denominació *llengua familiar* es pot entendre com la llengua utilitzada per tots els membres de la família i exclou els fills de parelles mixtes que la utilitzen amb un dels dos progenitors. A més, no s'ajusta als casos de fills

adoptius procedents d'altres països, els quals no parlen la seva llengua d'origen al nou entorn familiar. De l'altra, *llengua materna* (utilitzat actualment, per exemple, a Suècia) atribueix a la mare el paper de transmetre la llengua, per tant, no ajustaria als casos de fills de parelles mixtes que assisteixen a classes de la llengua que utilitzen amb el seu pare.

A Catalunya, les referències del Departament d'Ensenyament a aquest programa inclouen tres denominacions. En primer lloc, el document que estableix les bases utilitza *Classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de nacionalitat estrangera* (Departament d'Educació, 2004a:1). Aquesta denominació no s'acaba d'ajustar al perfil d'alumnes que assisteixen a les classes, ja que bona part d'aquests alumnes tenen la nacionalitat espanyola o han iniciat el procés per obtenir-la. Segons van explicar algunes de les persones entrevistades, alguns són fills de parelles mixtes, en què un dels progenitors és espanyol i per tant, són espanyols d'origen; i altres l'han adquirit per residència. Recordem que per norma general, l'adquisició de la nacionalitat exigeix la residència de la persona a l'estat durant 10 anys de manera legal i continuada, però el temps que s'hi exigeix es pot reduir a dos anys, per als nacionals d'alguns països (com ara els països iberoamericans, Andorra, Filipines, Guinea Equatorial o Portugal), i a un any per a persones nascudes en territori espanyol.

En segon lloc, la pàgina web dels professionals de l'educació de Catalunya (<www.xtec.cat>) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dedica una secció a les llengües familiars dels alumnes d'origen estranger. Aquesta secció inclou la informació sobre la implementació del programa d'ensenyament d'aquestes llengües i s'anomena *Llengües d'Origen*. Cal comentar que quan es va crear, l'any 2008, es va concebre com un blog del Servei de Llengües Estrangeres, però a partir de l'any 2014 es va incorporar directament a la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (xtec), concretament dins l'apartat *Marc per al plurilingüisme*.

Finalment, si accedim als textos de presentació i a la informació general sobre aquests cursos, comprovem que es fa referència a *Programes educatius de llengua i cultura de la nova ciutadania*:

El Departament d'Ensenyament promou, des del 2005, diferents programes educatius de llengua i cultura de la nova ciutadania, que posen les llengües familiars a l'abast dels centres educatius ... (Font. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Projectes. Marc per al plurilingüisme. Llengües d'Origen)

Probablement aquesta darrera denominació vol destacar que les comunitats d'immigrants es consideren part de la societat d'acollida, en aquest cas la catalana. Tanmateix, presenta també inconvenients, ja que el qualificatiu *nova* suggereix que aquests col·lectius s'hi han establert recentment i, en canvi, dos dels cursos que formen part del programa (els de portuguès i d'àrab), són fruit de convenis signats els anys 1970 i 1980 respectivament. A més, aquest programa educatiu únicament ofereix classes de les llengües parlades per una petita part d'aquesta *nova ciutadania*, ja que el nombre de les llengües que s'hi inclouen (deu llengües) és molt inferior a les gairebé 300 llengües que, segons les estimacions del Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA) de la Universitat de Barcelona (UB), es parlen actualment a Catalunya (Font: Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades).

Amb l'objectiu de respectar la denominació que el Departament d'Ensenyament utilitza per descriure aquesta acció educativa farem servir *Programa de Llengua d'Origen* (d'ara endavant PLO), encara que aquest concepte no s'ajustaria, com ja hem comentat, als cursos que s'ofereixen com una segona llengua estrangera i compten amb la participació d'alumnes sense cap vinculació familiar amb aquesta.

3.1.2 Objectius

Els objectius plantejats des de la Generalitat de Catalunya amb la implementació del Programa de Llengua d'Origen són de caire «lingüístic, cultural i intercultural» (Mijares 2006:247) i, en el cas dels alumnes d'incorporació tardana, també d'acollida. Els lingüístics són, d'una banda, que els alumnes puguin desenvolupar la competència lingüística en la llengua familiar d'origen, la qual fa possible la comunicació amb les persones de la mateixa comunitat lingüística i pot facilitar, com hem vist en el capítol 1.1., l'adquisició de la llengua escolar: «(l'aprenentatge de llengües) permet la transferència interlingüística» (Llengües d'origen. XTEC Blocs, 2013. Presentació). De l'altra, oferir als alumnes autòctons la possibilitat d'ampliar la seva formació en

llengües estrangeres, la qual cosa pot ser beneficiosa per al seu futur professional i facilitar la seva interacció en una societat que ha esdevingut multicultural i multilingüe:

En un món cada vegada més complex, en el qual s'evidencia una forta transformació de la societat, el domini de diverses llengües i el seu ús comunicatiu, acadèmic i professional és, no únicament necessari, sinó gairebé imprescindible i, per tant, el sistema educatiu ha de poder formar parlants plurilingües, amb diferents graus de domini de les llengües que coneixen, capaços d'interactuar en un context lingüístic i cultural complex, oberts al món i capacitats per accedir al mercat laboral amb garanties d'èxit (Font. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Projectes. Marc per al plurilingüisme. Presentació)

Els culturals, aportar als alumnes coneixements sobre els aspectes culturals del país de procedència, els quals els ajudaran a construir la seva pròpia identitat

Un dels objectius prioritaris del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya és el de fer dels centres docents espais de convivència, amb capacitat per generar noves complicitats i de sumar tot allò que tenen de positiu totes les cultures, on sigui possible, a més, que l'alumnat d'origen estranger pugui construir, com a ciutadà i ciutadana d'aquest país, una nova identitat compartida i no exclouent, que, en cap moment, impliqui la renúncia al bagatge lingüístic i cultural de cadascú (Departament d'Educació 2004a:4)

Els interculturals, reconèixer les diferències culturals i lingüístiques de tots els alumnes, incorporar la diversitat cultural i lingüística en el seu projecte educatiu i proporcionar un clima acollidor, el qual afavoreixi l'aprenentatge i la integració (Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. Projectes. Marc per al plurilingüisme)

Finalment, aquest programa educatiu té la voluntat de facilitar l'acollida d'aquells infants estrangers que arriben a Catalunya i s'han d'adaptar a un nou entorn escolar i social.

Una de les línies d'actuació és la de facilitar que els nois i les noies de nacionalitat estrangera puguin conèixer les cultures i la llengües d'origen, com una manera més de valorar el bagatge cultural i lingüístic que ens aporten a la nostra societat, que, de ben segur, a més, també farà possible una millor acollida i una més gran cohesió social (Departament d'Educació, 2004:2)

A l'hora de fer una bona acollida al nostre sistema educatiu a l'alumnat estranger és molt important que sapiguem valorar-ne el bagatge cultural i lingüístic. Cal fer-los veure que, per a nosaltres, també són importants la seva llengua i la seva cultura (Departament d'Educació, 2004:5).

3.1.3 Bases generals

El cursos de Llengua d'Origen organitzats en els centres escolars catalans són fruit dels convenis o acords de col·laboració signats entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, (i també des del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, i des del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del govern central) amb els governs dels Estats d'origen o associacions vinculades a les comunitats d'origen estranger establertes a Catalunya. Com que l'Estat espanyol és un estat descentralitzat en matèria educativa, la competència per aplicar els convenis signats pel govern central recau sobre els diferents governs autonòmics. Actualment l'òrgan administratiu responsable de la implementació i gestió d'aquest programa educatiu a Catalunya és el Servei de Llengües Estrangeres, ubicat dins la Sudirecció General de Llengua i Plurilingüisme, la qual depèn de la Secretaria de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Les bases del programa estableixen que els aspectes organitzatius i el finançament dels cursos seran compartits per ambdues entitats col·laboradores: el Departament d'Ensenyament facilita els espais per desenvolupar l'activitat en centres docents; participa en la formació als professors que impartiran les classes (mitjantçant cursos de llengua i cultura catalanes, i sobre el sistema educatiu català, i també sessions de treball centrades en metodologia) i facilitar, quan és possible, materials bilingües català/ altres llengües per tal de treballar-los a l'aula. Les institucions o entitats interessades a organitzar aquestes classes són les responsables de la selecció, el nomenament i la retribució econòmica del professorat que impartirà les classes, aporten els materials didàctics; es fan càrrec de les despeses extraordinàries derivades de l'activitat (assegurances...), han de presentar la proposta anual d'actuació (objectius, continguts, avaluació i metodologia), i han d'elaborar una memòria anual de les activitats realitzades. Com que, segons el Protocol a seguir per a l'establiment d'aquest programa, les classes s'imparteixen fora de l'horari escola, els centres escolars que ofereixen l'activitat l'han d'aprovar en el Consell Escolar i incloure-la en la programació anual d'activitats extraescolar (Departament d'Educació, 2004a).

Amb l'objectiu de fer un seguiment de l'organització d'aquestes classes, es constitueix una comissió de seguiment de les activitats formada per representants de cadascuna de

les parts. Aquesta comissió es reuneix periòdicament i, a final de cada curs escolar, ha d'elaborar un informe sobre el funcionament de les activitats i formularà les propostes que cregui oportunes per a la seva continuïtat (Departament d'Educació, 2004a).

És important destacar que el caràcter extraescolar d'aquest programa ve determinat, com veurem a continuació, pel disseny dels currículums d'educació primària i educació secundària implementats en els centres escolars a Catalunya:

a) En primer lloc, el Decret 95/1992, de 28 d'abril, i el Decret 142/2007, de 26 de juny, els quals estableixen l'ordenació curricular de l'educació primària, limiten la impartició d'una segona llengua estrangera al cicle superior d'aquesta etapa educativa. Així doncs, durant el període de temps que aquests currículums han estat vigents, és a dir, entre els cursos 1992-1993 i 2014-2015, els centres no tenien la possibilitat d'incloure les llengües familiars d'origen com a segona llengua estrangera als cicles inicial i mitjà. Aquesta és una limitació important, ja que bona part dels infants que participen en el programa de llengua i cultura d'origen són alumnes de cicle mitjà d'educació primària.

Article 6 del Decret 95/1992, de 28 d'abril (DOGC núm. 1593, de 13.5.1992)⁹

6.4. En l'àrea de llengües estrangeres, els alumnes iniciaran l'aprenentatge d'una primera llengua en el cicle mitjà, i podran optar a l'introducció d'una segona llengua estrangera en el cicle superior.

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

Capítol III Organització dels ensenyaments

9.6 Els centres educatius podran oferir, de manera opcional per a l'alumnat, una segona llengua estrangera al cicle superior de l'educació primària.

Tanmateix, el nou currículum de l'educació primària, aprovat el 23 de juny de 2015 pel Govern de la Generalitat de Catalunya, incorpora novetats en relació a l'ensenyament de segones llengües, ja que en preveu l'ensenyament als cicles inicial i mitjà: .

Decret d'educació primària 119/2015, de 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària

⁹ Segons la modificació del DECRET 223/1992, de 25 de setembre, de modificació dels decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària i l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, p 6205. (Font. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC núm. 1662 - 28/10/1992. Disponible a: <http://educacio.gencat.net/extranet/dogc/decret_223_1992.html>.

(...) Els centres podran oferir opcionalment, la introducció d'una segona llengua estrangera. Aquest currículum preveu la possibilitat que els centres imparteixin una segona llengua estrangera en el cicle superior. No obstant això, i en funció del seu projecte educatiu de centre o el projecte educatiu de ZER, els centres podran considerar la introducció d'aquest aprenentatge en qualsevol dels altres cicles de l'etapa. A aquest efecte hauran de fer les adequacions oportunes als continguts i criteris d'avaluació que estan establerts per al cicle superior (article 4)

i estableix que els centres han de fomentar l'estudi de les llengües no curriculars:

Article 4. Regim lingüístic. (...) 2. Els centres estableixen en el projecte lingüístic, que s'ha de concretar a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn, els criteris per a l'ensenyament i aprenentatge de les llengües i per al seu tractament i ús, els criteris per a la implementació d'estratègies orientades a l'adquisició de la competència plurilingüe dels alumnes, les mesures per fomentar l'estudi de llengües no curriculars i d'altres cultures presents en la comunitat educativa i els criteris per a l'acollida personalitzada de l'alumnat nouvingut.

b) el marc normatiu actual únicament considera quatre les llengües estrangeres curriculars: l'anglès, el francès, l'alemany i l'italià. Per aquest motiu la resta de llengües familiars dels alumnes d'origen estranger difícilment es poden integrar dins els plans d'estudi dels alumnes dins l'horari escolar. Cal comentar però, el cas de l'ensenyament de llengua i cultura portugueses (i també d'algunes experiències d'ensenyament del xinès a alumnes majoritàriament no xinesos, amb l'autorització de la inspecció educativa), ja que aquestes llengües no formen part del grup de llengües curriculars però s'imparteixen com a matèria optativa en alguns centres educatius:

(les classes de portuguès) són optatives, són dins les opcions. curriculars, tenen el portuguès com tenen altres llengües (...) seria segona o tercera llengua estrangera. (...) utilitzem els nivells que s'utilitzen per a les altres llengües en el marc (...) que tenim els nivells A1, A2, B1, B2, C1, és en aquest marc de totes les llengües europees, que nosaltres formen els nostres estudiants, assolixen els objectius dependents del nivell que estudien. (CLO-POR-HTA)

Pel que fa als convenis de col·laboració, fins a l'actualitat hi ha un total de tretze, els quals han permès la planificació i la realització de classes de llengua i cultura d'alguns dels col·lectius d'origen estranger establerts a Catalunya: amazic, àrab, bengalí, neerlandès, portuguès, romanès, ucraïnès, quítxua, urdú i xinès mandarí (vegeu taula 1).

A continuació detallem quines són les entitats que han signat els convenis de col·laboració de les diferents llengües i la seva data de signatura:

Àrab: conveni de Cooperació Cultural signat entre l'Estat espanyol i el govern del Regne del Marroc, que estableix les bases del Programa d'Ensenyanza de Lengua de Origen (ELCO). Data de signatura: any 1980. Actualment, aquest programa es denomina Programa d'Ensenyanza de Lengua Àrabe y Cultura Marroquí (LACM).

Amazic: conveni de col·laboració signat entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Assemblea Amaziga de Catalunya. Any de signatura: 2005.

Xinès mandarí: conveni signat entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació de Dones Xineses a Catalunya. Any de signatura: 2005. També hi ha un acord de col·laboració entre el Consorci d'Educació (ens públic sorgit de la cooperació entre l'Ajuntament de Barcelona i la Generalitat de Catalunya per millorar els serveis als centres educatius i a la ciutadania) i l'Institut de Cultura China.

Neerlandès: conveni entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Escola Neerlandesa a Catalunya (SNTC). Any de signatura: 2006.

Romanès: Conveni de Cooperació Cultural i Educativa entre Espanya i Romania. Data de signatura: any 1995. En el cas de Catalunya aquest compromís es va formalitzar l'any 2007 a través d'un conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'ambaixada de Romania a Espanya.

Ucrainès: conveni entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació d'Ucraïnesos a Catalunya Txervnona Kalyna. Any de signatura: 2008.

Portuguès: Convenio Cultural entre España y Portugal (data de signatura: any 1970) i Memuràndum d'entesa signat entre el Ministeri d'Educació de la República Portuguesa i el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España (any de signatura: 2008). En el cas de Catalunya, encara no s'ha formalitzat la col·laboració que existeix des de l'any 2008 entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Institut Camoës per a l'organització dels cursos de llengua i cultura portugueses.

Bengalí: conveni entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació Cultural de Bangladesh, i conveni entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació Bengalí Internacional Barcelona-Catalunya. Any de signatura: 2009.

Urdú: conveni signat entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació Catalanopakistanesa Pak Català (data de la signatura: any 2009), i conveni signat entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació Cultural SAHA Alba (data de signatura: any 2013).

Quítxua: Conveni amb l'Associació Centre Rimasun de Barcelona. Any de signatura: 2012.

Curs acadèmic	Llengua	Convenis de Col·laboració
2004-2005	Àrab	Conveni estatal signat entre el Govern de l'Estat Espanyol i el Regne del Marroc (Programa ELCO/Programa LACM)
2005-2006	Xinès	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació de Dones Xineses a Catalunya Conveni entre el Consorci d'Educació i l'Institut de Cultura China
	Amazic	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Assemblea Amaziga de Catalunya
2006-2007	Neerlandès	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Escola Neerlandesa a Catalunya (SNTC)
2007-2008	Romanès	Conveni estatal signat entre el Govern de l'Estat Espanyol i estatal amb Romania
	Ucraïnès	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació Kalina Chernova
2008-2009	Portuguès	Conveni estatal signat entre el Govern de l'Estat Espanyol i Portugal
2009-2010	Bengali	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació Cultural de Bangladesh Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació Bengalí Internacional Barcelona-Catalunya
	Urdu	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació catalanopakistanesa Pak catala Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació Cultural SAHA
2012-2013	Quítxua	Conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i el Centre Rimasun de Barcelona

Taula 1. Inici de les classes de llengües familiars no curriculars i entitats col·laboradores
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament

3.1.4 Participació

El nombre d'alumnes que assisteix a les classes de llengua i cultura d'origen ha augmentat significativament des de l'inici del programa, i l'oferta dels cursos s'ha anat ampliant progressivament, tant en el nombre d'escoles que hi participen com en el nombre de llengües que s'hi imparteixen. El curs 2004-2005 el programa va comptar amb la participació de 981 alumnes mentre que el curs 2014-2015 el nombre d'alumnes que hi van participar va ser de 3.316. Com es pot veure a la taula següent, pràcticament cada curs acadèmic (amb l'excepció del curs 2011-2012) el programa s'amplia i s'ofereixen classes d'una o dues noves llengües.

LLENGUA	CURS ACADÈMIC-NOMBRE D'ALUMNES										
	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Àrab	981	981	1.211	1.200	1.596	1.596	1.682	2.409	2.145	2.160	2.160
Xinès	-	80	71	129	185	217	390	199	308	434	552
Amazic	-	81	81	91	109	134	98	49	49	49	49
Neerlandès	-	-	133	130	125	165	137	137	162	140	140
Romanès	-	-	-	180	465	308	204	210	302	346	358
Ucraïnès	-	-	-	-	35	58	53	42	35	32	32
Portuguès	-	-	-	-	-	227	227	300	330	212	106
Bengalí	-	-	-	-	-	25	57	30	30	15	15
Urdú	-	-	-	-	-	-	20	20	-	6	-
Quítxua	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-
TOTAL	981	1.142	1.486	1.730	2.526	2.755	2.884	3.396	3.425	3.264	3.316

Taula 2. Evolució en la participació en els Programa de Llengua i Cultura d'Origen
Font: Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

Tanmateix, si observem les dades sobre la distribució dels alumnes segons la llengua que s'imparteix, podem comprovar que hi ha grans diferències de participació i que a tots els cursos el percentatge més important dels alumnes assisteixen a les classes de llengua àrab i cultura marroquina.

3.1.5 Perfil dels alumnes

Les classes de llengua i cultura d'origen s'ofereixen a l'alumnat d'educació primària i d'educació secundària obligatòria (6-16 anys) i estan obertes a tots els alumnes que hi puguin estar interessats, independentment de l'origen i competència en la llengua que s'imparteix: alumnes que utilitzen habitualment la llengua en l'àmbit familiar, alumnes que en tenen un coneixement bàsic però que no la utilitzen habitualment (com ara els fills de matrimonis mixtos que han adoptat una altra llengua de comunicació familiar) o alumnes que no tenen cap coneixement ni vinculació familiar amb la llengua però que

tenen interès per assistir-hi. Els grups poden estar formats exclusivament per alumnes del centre on s'organitzen les classes o també per alumnes d'altres centres del municipi. El programa també contempla la possibilitat d'organitzar cursos per a l'equip docent de les escoles, que generalment agrupen professors de diversos centres de la zona.

La majoria dels alumnes que assisteixen als cursos tenen una vinculació amb la llengua i la cultura en què se centren les classes, i generalment la llengua està activa en l'entorn familiar. Tanmateix, el català i el castellà són les llengües habituals a l'entorn social dels nens (escola, amics i fins i tot la família quan es tracta de matrimonis mixtos o a famílies que han abandonat la llengua familiar d'origen) i generalment han desenvolupat una competència nativa o quasiativa d'aquestes llengües. Com veurem a continuació, els entrevistats han destacat hi ha casos en què el català i/o el castellà ocupen espais de comunicació de la llengua familiar d'origen:

a. Llengua de comunicació intergeneracional. Els progenitors (sovint primera generació d'immigrants) generalment parlen als seus fills en la llengua del país d'origen, però alguns d'aquests responen en català o castellà, probablement perquè tenen més competència en aquestes llengües. Aquesta situació té com a conseqüència que alguns progenitors acabin per abandonar la llengua familiar d'origen i adoptin el català o el castellà com a llengua de comunicació intergeneracional.

El castellano, son niños que han nacido aquí, normal, y hablan castellano ... o catalán, entre ellos, (¿darija tampoco?) darija tampoco. A veces hasta en clase les digo, es una hora a la semana o dos horitas a la semana intentamos hablar un poco árabe entre nosotros y al primer minuto empiezan hablar pero ya ... se van al castellano, es que es normal, es lógico son niños que han nacido aquí, y pasan todo el día en el cole, luego en el parque, castellano, en casa un poco de árabe, y madres que hablan castellano con sus niños, ¿me entiedes? eso es el problema, hasta las mamás hablan castellano, cuando habla en árabe con su hijo y ve que su hijo no le entiende o no le puede contestar y tal, ya habla castellano con él, y eso a nosotros nos causa problemas (PLO-ARA-JAO)

Parlen català (a casa), entre ells, parlen als seus pares parlen en català; els seus pares contesten en amazic. Jo intento de trencar això. Ho entenen i crec que si comencen poden, però el que parlen més és el català, són petits, han nascut aquí. (...) a la classe jo els pregunto en amazic, els parlo en amazic, entenen perfectament però aquest chip de parlar encara no s'ha... . (PLO-AMA-ABA)

Aquest mateix fenomen es va observar entre infants a Suècia que tenien el castellà com a llengua familiar i que participaven en un programa d'ensenyament de llengua d'origen. Aquests alumnes tenien una competència limitada en la llengua dels seus progenitors, als quals es dirigien en suec, malgrat l'esforç que es feia per transmetre el castellà (Fidalgo, 2007). Aquestes situacions avalarien els resultats obtinguts a un estudi sobre l'ensenyament de l'hongarès com a llengua materna a Suècia (Györgu-Ullholm, K., 2004), segons el qual el resultat del programa suec d'ensenyament de llengua d'origen és un bilingüisme passiu o fins i tot un monolingüisme en suec.

b. Llengua de comunicació entre els germans i l'entorn d'amistats del mateix origen. És habitual que la segona generació d'immigrants, a la qual pertanyen bona part dels alumnes que participen en els programes d'ensenyament de llengua d'origen, parlin amb els seus germans en la llengua de la societat d'acollida, encara que conservin l'ús de la llengua d'origen amb els progenitors. Segons expliquen alguns professors, progenitors i exalumnes dels cursos organitzats a centres catalans, sembla que el català i/o el castellà han esdevingut llengües habituals de comunicació amb els germans, juntament amb la llengua d'origen

(quina llengua parleu a casa?) En ucraïnès. (tens germans?) Sí, tinc un germà, és gran, té 21 anys. Bé, amb ell a vegades parlo amb l'idioma que agafo, puc parlar en català, castellà, com ucraïnès, com el que surti (EXAL-UCR-OPE)

(¿Qué lengua habláis en casa?) Ucraniano (...) (con mi hermano) a veces catalán y a veces ucraniano, depende cómo viene el día. (EXAL-UCR-PET)

Yo tengo dos hijos, uno de once años y el otro cuatro, pues entre ellos hablan ucraniano, pero si hay una cosa que por ejemplo el mayor no lo entiende por decir en ucraniano, pues lo explica en español, y así se comunican. Porque hay cosas que no saben. (PROG-UCR- PROG3)

També s'observa l'ús d'aquestes llengües amb els amics que tenen la mateixa llengua familiar d'origen, per exemple, a l'hora d'esbarjo a l'escola ordinària o als cursos de llengua d'origen

Entre ellos sí que hablan ucraniano, pero ahora vemos que en el tiempo libre también comienzan a hablar català. Cuando no hacemos clases, entonces más fácil es parece de lengua que viven aquí. (PLO-UCR-NPE)

és l'amazic, el català, pot ser el castellà entre ells (els alumnes). la majoria absoluta és l'amazic, tenim alguna excepció d'alumnes que parlen àrab, però la llengua familiar a casa amb els pares és l'amazic. (CLO-AMA-KOU)

MFI (General)	Y en casa ¿habláis todos ucraniano con los niños? Sí
PROG1 VPE	Sí ... Los niños hablan castellano, però, o catalán Si vienen, por ejemplo, al patio, los niños hablan castellano o catalán entre ellos.
PROG1	Y por aquí (classes llengua d'origen) también, sí, es que dominan, es normal, cogen aquí cultura

Finalment, cal comentar el cas dels alumnes d'origen estranger adoptats per famílies catalanes, que tenen el català i/o el castellà com a llengües familiars i que no fan servir la llengua d'origen en el seu entorn familiar.

Hi ha també el cas de nens que són adoptats, llavors tenim xinesos que parlen perfectament la llengua catalana o la llengua castellana però els seus pares entenen que tenen que oferir la llengua d'origen dels nens. (EDC-XIN-CVA)

3.1.6 Motivacions dels alumnes per participar en el programa

Les motivacions per assistir a les classes de llengua d'origen vénen determinades principalment per quina és la vinculació de l'alumne amb la llengua i la cultura en què se centren les classes. Podem distingir entre els alumnes d'origen estranger que tenen activa la llengua en l'entorn familiar, els alumnes d'origen estranger adoptats que no utilitzen la llengua en el seu entorn familiar, i els alumnes que no tenen cap vinculació amb la llengua que s'imparteix.

La motivació principal de les famílies d'origen estranger que hi participen és la voluntat que els seus fills puguin mantenir una competència de la llengua familiar d'origen i participar en les tradicions del país de procedència. Tal com han constatat alguns entrevistats, el grau d'exposició que tenen aquests infants a la llengua d'origen no sempre és suficient per garantir-ne el manteniment. Recordem que alguns alumnes utilitzen el català i/o el castellà amb els seus germans, amics de la mateixa procedència i fins i tot amb els progenitors. Així, l'organització d'aquestes classes (que en alguns casos, com ara l'ucraïnès, ha estat impulsada per les mateixes famílies, quan eren testimonis de com els seus fills estaven abandonant la llengua d'origen en favor del català i/o el castellà) els ofereix la

possibilitat de reforçar l'aprenentatge i el desenvolupament de la llengua, i el coneixement i la pràctica dels aspectes culturals:

nosotros, cuando comenzamos de iniciar las clases, por nuestra experiencia, porque en tres años estando aquí con los niños, entre sí empezaban de hablar en castellano; y dijimos “no, no, a ver, hay que hacer algo”, y comenzamos de hacer estas clases. (PLO-UCR-VPE)

empezó de mis niños, estuvieron aquí dos añitos y he visto que ya pierden nuestra lengua y por eso estudió con ellos en casa y después he visto que necesito y quiero ayudar a otros niños de nuestro país que viven aquí también, no saben y pierden qué saben. (y después de dos años, notaste que estaban perdiendo la lengua?) Sí, porque empezaron vivir en este sitio, en idioma catalana y castellana, y por eso, jugando con niños, estudiando aquí en colegio, perdieron nuestra lengua, porque con nosotros solo hablaban en casa y fines de semana. (PLO-UCR-NPE)

aquí la mayoría són xinesos, ara, n'hi ha molts xinesos que han nascut aquí, i aleshores volen recuperar el seu idioma, clar, segurament els pares entenen, però aprenen a escriure'l (EDC-XIN-CVA)

motivaciones así que es nuestra propia lengua también es muy importante para nuestros hijos, y ahora que pasa es que los niños que han nacido aquí o vienen desde pequeños y empiezan a estudiar aquí entre ellos hablan más español, y en casa también, solamente con los padres se hablan propia idioma, entonces ellos no pueden saber leer ni escribir, a veces hemos visto que ocho o diez años después les cuesta hablar no hablan perfecta idioma, por eso pensamos que la necesidad es esta, tenemos que dar clases, que no se olviden también es una parte nuestra cultura, porque cuando se vuelven a país pueden moverse en su propia cultura. (CLO/PLO-URD-SCH)

Per a aquestes famílies el fet que els fills no abandonin la llengua familiar és considerada una necessitat: d'una banda, els nens necessiten ser competents en la llengua d'origen per poder comunicar-se plenament amb els familiars que viuen al país de procedència (entre els quals els entrevistats van destacar els avis), per tenir els recursos per relacionar-se amb el seu entorn quan hi van en els períodes vacacionals o fins i tot, per facilitar la seva integració socioeducativa en cas d'un retorn definitiu al país d'origen:

y para los chinos, claro, es su idioma materna, sobre todo para mantener comunicación con la familia, que está en China. Y luego para los niños cuando van a China, pueden sentir cómodos, pueden entender. También por el futuro. A lo mejor los niños en el futuro quieren estar en China. Entonces todo esto, yo creo que los padres dan mucha importancia a su idioma materna. (PLO-XIN-XBO)

Algunos son conscientes que son árabes, son musulmanes y tienen que aprender esa lengua, porque es la lengua materna, la lengua de origen y encima en

vacaciones se van a Marruecos y hablan castellano y los niños de ahí no les entienden o sea se sienten un poco marginados, y quieren aprender, tienen esas ganas de aprender (PLO-ARA-JAO)

si saps el català, el castellà, l'anglès i també l'àrab, és una riquesa, és una independència que un alumne gran quan va al seu país, és una necessitat, una independència. És una broma que faig sempre cada any als alumnes: “mira que la teva novia t'envia una carta i vas a buscar una persona que et llegeix la carta i s'enterarà de tot, i es posen a riure”, és que és una independència, és una necessitat; és que aquests alumnes nascuts aquí tenen avies, tenen avis allí al país, (...) i la necessitat és que tenen família que no saben ni català ni castellà i passen temps amb ells i necessiten comunicar-se. I l'avia, és una pena, quan l'avia diu: “què ha dit el teu fill? És que no entenc el que ha dit”. (PLO-ARA-ABH)

Els pares saben que algun dia tornarien a Romania, i en aquest cas, aprendre la llengua materna seria positiu (PLO-ROM-ATA)

Hay algunos padres que hablan ruso en casa. (...) son padres ucranianos pero hablan ruso... parece que pueden volver en colegios ucranianos en Ucrania y allí hasta el momento, todos colegios estudian ucraniano, todos los materiales, van por lengua ucraniano, de momento (PLO-UCR-NPE)

D'altra banda, la llengua és un element fonamental en la construcció de la identitat de les persones i les famílies que han marxat dels seus països per establir-se a Catalunya volen que els seus fills no hagin de renunciar al seu bagatge lingüístic i cultural, com s'ha expressat a les entrevistes *no perdin les arrels*:

A ver, yo así de que los niños que nacieron aquí, ya son catalanes, ya no podemos hacer nada, nosotros, de que ellos no se sienten como catalanes, porque nosotros pensamos que no, que ellos son ucranianos, no, no, no naciendo aquí, ya son catalanes; cogen como espuma todo lo que es alrededor y ellos se van a integrar en esta sociedad. Lo que pretendemos nosotros no hacerlos los ucranianos, porque es imposible; queremos hacer el conocimiento de dónde son, de dónde vienen, por qué han venido acá sus padres, qué dificultades tenían, cómo se esfuerzan, y solamente conociendo la verdad, van a trabajar bien y para uno y para el otro. Por ejemplo, si cogemos un árbol, un arbusto, lo sacamos sin raíces lo ponemos en otro lado, sin raíces no va a crecer más, morirá, igual la persona: si lo cortamos las raíces de dónde viene, y si alguien pregunta “y tú ¿de dónde vienes?” “Ah, yo tengo una familia, mis antepasados son estos, estos, estos” Pero si la persona olvida “no, eran unos ucranianos pero yo no quiero conocer nada de ellos”. Entonces ¿qué tienes detrás de ti? ¿qué raíces tienes? Ningunas... y si la persona conoce “mis antepasados eran ucranianos pero los ucranianos eran muy fuertes (...). (PLO-UCR-VPE)

En el cas de les famílies que han adoptat un infant procedent d'un país on es parla la llengua que s'imparteix, la seva motivació és oferir al seu fill l'oportunitat d'aprendre la llengua i mantenir un vincle amb el país i la cultura d'origen:

Yo creo que los padres tienen más interés que sus hijos mantienen relación con su tierra. Esto, a mí me emociona mucho, porque los padres dan tanta importancia hacia la cultura y idioma chino para sus hijos. Muchas veces es más que otras familias chinas. Yo creo que es fantástico (...) quieren que los niños conozcan su origen. Y tenemos papás y mamás que mientras sus hijos están estudiando chino, ellos estudian chino también, para que puedan ayudar, eso también muy importante, como mínimo en casa tiene que tener que ofrecer apoyo de los padres. (PLO-XIN-XBO)

Casi todos son de familia ucraniana, algunos hay de mezclas, madre ucraniana y padre, puede ser catalán, o español, pero muy poco. El año pasado sí que era una niña que la adoptaron de Ucrania y ella empezó a vivir aquí desde cuatro añitos, y la verdad había difícil estudiar... poco difícil para ella comenzar y estudiar con nuestros niños que hablan bien en sus familias ucraniano, pero ella ha cogido bastante, muchas palabras, estudió primeras frases y ya ella comenzó a entender muchas frases y muchas cosas, es importante para ella. (PLO-UC-NPE)

Pel que fa als alumnes sense cap vinculació familiar amb la llengua, les seves motivacions per assistir-hi poden ser diverses:

a. Contacte amb parlants de la llengua a l'entorn d'amistats, que ha despertat l'interès per conèixer la seva llengua i que els permet fer una activitat de manera conjunta:

aquest any que en aquesta zona hi ha un alumne que es va apuntar perquè era amic seu el nano que també estava també apuntat i el va motivar. (CBL-ALIC)

Alguns tenen amics amazic i els parlen de l'amazic, i també una motivació (els alumnes) van en grup i si el meu amic va a aquesta classe per aprendre l'amazic, jo també vaig per estar amb ell, fer una cosa amb ell, com anar a jugar o anar en grup. (PLO-AMA-ABA)

Sí, no molts però n'hi ha (hi ha alumnes que no tenen l'amazic com a L1). Hi ha que tenen l'àrab com a llengua materna, però fan cursos, hi havia un o dos catalans que tenien interès d'aprendre la llengua amaziga, (...) hi ha quatre alumnes que parlen fula, que són senegalesos. (...) la motivació, els que tenen l'àrab com a llengua materna, o bé estan en un àmbit amazic, o bé són amazics arabitats, o bé també són de famílies que volen perquè tenen amics amazics, i volen comunicar amb els seus amics amazics en aquesta llengua. Els catalans, les dues noies que teníem, aquestes noies catalanes són famílies que tenien un compromís per la llengua, que tenen amics amazics i volen apropar-se d'aquesta cultura. (CLO-AMA-KOU)

b. Contacte amb parlants de la llengua a l'entorn professional, com és el cas dels professors dels centres escolars amb un nombre important d'alumnes que tenen la llengua que s'imparteix com a llengua familiar (com ara el grup de professors que

assisteixen a les classes de llengua àrab i cultura marroquí). La participació en aquestes classes permet acostar-se i conèixer la realitat dels seus alumnes, adquirir un coneixement de la llengua que pot facilitar la comunicació amb les seves famílies:

a Canovelles també tenim un grup de professorat, Mestres de primària que assisteixen també a les classes de llengua àrab (...) venen dels diferents centres de primària de Canovelles, ho fan rotatiu, i un any és a un centre i un altre és en un altre, és una activitat oberta al professorat del municipi (...) Canovelles és una població que té molt alumnat d'origen àrab i per part del professorat hi havia una necessitat, de dir, home com a mínim conèixer una mica quatre nocions per poder facilitar la comunicació amb les famílies i per poder entendre millor també aquest gruix d'alumnes i de famílies que tenim, doncs, vam fer la demanda, es va proposar el professor, i va estar interessat, es va acceptar i s'ha mantingut la proposta, fa anys que es fa. (CLIC-TMO)

(Per què van decidir els professors participar...?) Suposo que bàsicament per un tema de tenir més coneixement de la llengua de molts dels alumnes i acostar-se més a ells.

Per una altra banda, també els profes, alguns profes han estat motivats a estudiar-ho, jo m'imagino perquè s'han sentit implicats amb l'alumnat que han pogut tenir i pensem des de l'ensenyament que si tots els professionals que quantes més llengües puguem conèixer ampliïm la mirada, amb la qual cosa jo crec que val la pena. (CBL-ALIC)

c. Curiositat, interès personal per la llengua i la cultura que s'estudien o per aprendre llengües en general:

hi ha unes quantes nenes que no són d'origen àrab i sí (...) algunes espanyoles, per exemple, que tenen amigues que són musulmanes, són nenes que tenen moltes ganes d'aprendre i l'àrab és una cosa més que poden aprendre, perquè els hi queda allà a ma i tenen la il·lusió d'aprendre. (ALIC-CEX)

I hi ha alguns alumnes, poquets, que són sudamericans que els hi agrada aprendre'l (...) Sudamericans, aquest nen en concret que tenim nosaltres, l'hi agrada molt està molt, li agraden els idiomes, i li agrada tot el que sigui Xina, i a l'estiu s'apunta també al casal d'estiu, i la seva germana, i des de fa dos anys que està apuntat. I és un nen bo, que, bueno, és una mica diferent, li agrada molt estudiar, el xinès diu que li agrada molt i està molt content, tot i que entenc que és difícil. (EDC-XIN-CVA)

Si hi ha algú d'aquí que ha volgut estudiar àrab és perquè vol estudiar una altra llengua. Els pares ho han plantejat, si es fes xinès, també s'apuntarien. És per curiositat. (EDC-ARA-EBE)

sempre hi ha curiositat, això em passa alguns nens infiltrats, i després els explico que això és l'amazic, podeu esperar, que van els vostres amics o els vostres companys, després us trobareu, i marxen. L'experiència que jo tinc és aquesta, hi ha curiositat per aprendre (PLO-ARA-ABA)

ellos (que no son árabes) vienen con más ganas, porque para ellos es algo diferente algo nuevo, algo y sobre todo cuando hablamos de la cultura (...) ellos se nota que tienen más ganas, que los niños árabes ya lo saben (...) para los niños extranjeros, eso es algo ... es una fantasía, algo que nunca han tenido la oportunidad de saber (PLO-ARA-JAO-)

d. Completar la seva formació acadèmica, que por ser beneficiós per al seu futur professional

Yo creo que, para los españoles porque cada vez hay más demanda sobre las familias, los padres les interesa más chino para sus hijos como un idioma de futuro. Primero inglés, por supuesto, y luego si coge otro idioma, cada vez hay más gente que coge chino que francés o alemán. (PLO-XIN-XBO)

Hi ha alumnes d'altres nacionalidades (Espanya –Algèria) no parlen l'àrab, i la seva motivació es conèixer una nova llengua amb futur i conèixer altre cultura. (*PLO-ARA-JIC15)

Finalment, cal comentar que l'interès de les famílies per participar en els cursos de llengua d'origen no sempre és compartit pels alumnes que hi assisteixen, especialment els més petits, que probablement preferirien fer activitats de tipus més lúdic o no fer-ne cap:

Algunos (alumnos) van obligados, vienen por obligación porque los padres les obligan a venir (...) Es que la familia tiene, cómo te digo, tiene algo muy importante en eso; algunos vienen por la obligación de la familia porque para la familia es algo muy importante, porque todavía el niño todavía no sabe qué es eso, pero los padres sí que saben, saben. Un niño de 7 años no sabe, no entiende por qué tiene que aprender el árabe, ¿qué es lengua materna, el origen? Para él, ha nacido en España, habla castellano, habla catalán y ya está muy contento de la vida; pero los padres sí que saben qué es eso, porque algún día ese niño que tiene ahora 7 años tendrá 30 o 40 y por lo menos sabrá escribir su nombre en árabe, sabrá, si buscará una dirección en árabe lo puede conseguir y tal. (PLO-ARA-JAO)

Pues algunos, algunos sí, que te da la sensación de que están contentos, y tienen ganas y tal, y otros, bueno se nota que se sienten aburridos, que no quieren, que para ellos es mucho, que en lugar de venir a hacer árabe quieren ir al parque a jugar, depende, depende. (PLO-ARA-JAO)

En aquests moments estan obligats una mica per les famílies per no perdre la llengua (...) hi ha nanos adolescents que ja van venir amb la seva llengua parlada i sí que tenen interès en conèixer-la. (ALIC-CBL)

Siempre los padres (tienen más interès), los niños pequeños no, porque para ellos un sábado, que tienen que venir a estudiar y claro ellos prefieren ... tienen un día libre, estar en el parque; pero realmente yo creo que les favorece mucho para ellos, sobre todo para su futuro. (PLO-XIN-XBO)

3.2 Cursos de Llengua i Cultura d'origen segons la llengua que s'imparteix

El programa d'ensenyament de Llengua d'Origen implementat a Catalunya estableix unes bases generals per a tots els cursos que s'hi inclouen, les quals es recullen a l'annex 2 del Pla Per a la Llengua i la Cohesió Social (Departament d'Educació, 2004a). Tanmateix, els cursos presenten unes característiques pròpies que venen determinades per diversos factors, com ara el tipus de conveni en què es sustenten, la llengua en què se centren les classes, la situació demolingüística de la zona on s'imparteixen... A continuació presentarem les particularitats que presenta la implementació dels cursos de Llengua d'Origen segons la llengua que s'hi imparteix.

3.2.1. Programa d'Ensenyament de Llengua Àrab i Cultura Marroquina (LACM)

3.2.1.1 Àrab: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars.

Actualment l'àrab és la llengua oficial o cooficial d'una vintena d'estats de l'Àfrica i del Pròxim Orient: Algèria, Bahrain, Comores, Txad, Djibouti, Egipte, Eritrea, Iraq, Israel, Jordània, Kuwait, Líban, Líbia, Mauritània, Marroc, Oman, Palestina, Qatar, Aràbia Saudita, Sudan, Síria, Tunísia, Emirats Àrabs Units, Iemen i Somàlia (Font: Mayans, 2008).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que tenen l'àrab com a llengua familiar i que participen en el programa LACM procedeixen majoritàriament del Marroc i, encara que en un nombre molt inferior, d'Algèria. Segons les dades oficials, durant el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans de primària i secundària hi havia matriculats 50.846 alumnes estrangers procedents del Marroc i 1.209 alumnes d'Algèria (els quals representaven el 29% i el 2,3% del total d'alumnes estrangers respectivament) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Cal comentar que aquesta xifra inclou els parlants de darija (o àrab marroquí) i també els parlants d'amazic, que es calcula que és la llengua familiar d'entre el 50% i el 80% dels alumnes del Magreb (Areny, 2007).

3.2.1.2 Marc legal i acords de col·laboració

Els cursos de Llengua Àrab i Cultura Marroquina que s'ofereixen en els centres educatius catalans es desenvolupen en el marc del Conveni de Cooperació Cultural signat entre l'Estat espanyol i el govern del Regne del Marroc el 14 d'octubre de 1980 i que va entrar en vigor el 12 d'octubre de 1985. Aquest conveni estableix les bases del programa d'Ensenyament de Llengua i Cultura d'Origen (ELCO), el qual desenvoluparà posteriorment l'ensenyament de la llengua àrab en els centres escolars de l'Estat espanyol. Aquest programa va canviar de denominació i actualment es denomina Programa de Llengua Àrab i Cultura Marroquina (LACM).

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES

20897 CONVENIO de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Hecho en Rabat el 14 de octubre de 1980.

ARTÍCULO IV

2) El Gobierno de España facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles. A este efecto, las autoridades españolas competentes pondrán a disposición de los Profesores marroquíes encargados de esta enseñanza las aulas necesarias. De estos Profesores se hará cargo íntegramente Marruecos.

Madrid, 2 de octubre de 1985

Aquest marc legislatiu va permetre la implementació de classes experimentals en horari extraescolar en, per exemple, diversos centres escolars de la Comunidad de Madrid, però el programa ELCO no s'implantarà de manera oficial a l'Estat espanyol fins al curs 1994-1995, després de diverses reunions d'experts hispano-marroquis i de la signatura de diversos acords que van permetre implementar definitivament aquest programa i incloure la possibilitat d'impartir aquestes classes dins l'horari escolar (Mijares, 2006):

a) El Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí, que es va establir l'any 1992, fruit de la tercera reunió de la Comisión Mixta Hispano-Marroquí de Cooperación Cultural y Educativa. Aquest document inclou el «deseo de promover la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí impartida a los niños marroquíes escolarizados en España» (Mijares, 2006:236) i estableix el compromís de crear un grup mixt per «estudiar modalidades de aplicación de dicho proyecto» (Mijares, 2006:236).

b) El Tratado de Amistad, Buena Vecindad y Cooperación entre el Marroc i Espanya, signat l'any 1991 i que va entrar en vigor l'any 1993. Aquest acord ratifica el desig de promoure l'ensenyament de la llengua i la cultura de cadascun dels països en l'altre.

Tratado de amistad, buena vecindad y cooperación entre el Reino de España y el Reino de Marruecos, hecho en Rabat, el 4 de julio de 1991

ARTICULO 9

Las dos Partes acuerdan brindar una particular atención a la enseñanza del idioma y de la civilización árabes en España y de la lengua y de la civilización españolas en Marruecos, así como a la instalación y funcionamiento de Centros Culturales en sus respectivos territorios.

c) La celebració de dues reunions d'experts hispano-marroquis, els anys 1993 i 1994, on es definirà el currículum de llengua àrab i cultura marroquina que s'implantarà en els centres escolars espanyols.

3.2.1.3 Bases del programa

Les bases del Programa LACM estableixen que el govern de l'Estat espanyol facilitarà les aules necessàries per impartir les classes, col·laborarà en la integració i formació del professorat, i en l'elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula. La selecció, el nomenament i la retribució econòmica del professorat que impartirà les classes (tant per a l'Estat espanyol com per a altres països europeus, on també es duu a terme aquest programa) és competència del Marroc, i es fa amb professorat funcionari del Ministeri marroquí d'Educació Nacional, Ensenyament Superior, a través de la Fundació Hassan II per als Marroquins Residents a l'Estranger (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011¹⁰).

La coordinació i seguiment del funcionament del Programa se situa en tres nivells:

1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
2. Ambaixada del Regne del Marroc a Espanya
3. Conselleries i Departaments d'Educació de les Comunitats Autònomes

¹⁰ Per als aspectes organitzatius del Programa LACM també es va comptar amb informació facilitada per l'ambaixada del Regne del Marroc a Espanya.

L'òrgan directiu espanyol que lidera la implantació, l'aplicació, la coordinació, el funcionament i el seguiment del Programa és el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), que depèn del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Tanmateix, com que l'Estat espanyol és un estat descentralitzat en matèria educativa, el CIDE es coordina amb les Conselleries i els Departaments d'Educació de les CCAA per aplicar el Programa i fer-ne el seguiment del funcionament. A aquests tres nivells s'ha d'afegir el denominat Grupo Mixto de Expertos Hispano-Marroquí, format per autoritats educatives espanyoles i marroquines, que defineix les línies generals de col·laboració.

3.2.1.4 Modalitats d'implementació

El programa LACM està orientat als alumnes marroquins escolaritzats en centres educatius espanyols d'educació primària i secundària però també és obert a aquells alumnes no marroquins que hi vulguin participar. Es poden distingir dues modalitats d'implementació:

- a. Modalitat A: Les classes s'imparteixen fora de l'horari lectiu dels alumnes. Aquesta modalitat està pensada per a aquells centres escolars amb un nombre reduït d'alumnes marroquins i un mateix professor atindrà diversos centres.
- b. Modalitat B: Les classes s'imparteixen dins l'horari lectiu dels alumnes. Aquesta modalitat està pensada per a aquells centres escolars amb un elevat nombre d'alumnes marroquins i generalment un professor atindrà un únic centre.

Aquestes dues modalitats es basen en la presència d'alumnes d'origen marroquí en els centres, però no s'especifica quin és el nombre o percentatge que s'adapta a cadascuna de les opcions. Com es pot veure a la taula 3, els centres organitzen les classes en horari extraescolar (modalitat A) o dins l'horari lectiu dels alumnes (modalitat B), generalment com a alternativa a la matèria de religió (o a la matèria alternativa a aquesta). En cap de les dues modalitats, però, l'avaluació de la matèria no consta en l'expedient acadèmic del alumnes (Mijares, 2006):

NÚMERO DE ESCUELAS			
	MODALITAT A	MODALITAT B	TOTAL
Madrid	2	18	20
Cáceres	0	1	1
Barcelona	6	0	6
Gerona	4	0	4
Tarragona	2	0	2
Burgos	3	0	3
Guipúzcoa	1	0	0
Vizcaya	0	1	1
Málaga	2	0	0
Las Palmas	4	1	5
Tenerife	2	0	2
TOTAL	26	21	44

Taula 3. Modalitats del programa ELCO en educació primària (curs 2001-2002)
Font. Mijares, 2006:244

A Catalunya els cursos de Llengua Àrab i Cultura Marroquina s'imparteixen sempre fora de l'horari lectiu (de dilluns a divendres) com una activitat extraescolar. Hi ha centres que les organitzen entre les sessions del migdia i les de la tarda. Malgrat l'elevat nombre d'alumnes marroquins presents en alguns centres educatius catalans, no s'han implantat cursos de la modalitat B.

3.2.1.5 Participació

El Programa LACM és d'abast estatal i durant el curs acadèmic 2011-2012 estava implantat a 13 de les 17 Comunitats Autònomes de l'Estat: Andalusia, Aragó, Balears (Illes), Canàries (illes), Castella la Manxa, Catalunya, Extremadura, Galícia, La Rioja, Madrid, Múrcia, País Basc.

Com es pot observar a la taula 4, el nombre d'alumnes que ha participat en el Programa LACM a tot l'Estat ha augmentat progressivament des del seu inici. El curs 2004-2005 va comptar amb la participació de 2.602 alumnes, xifra que el curs 2011-2012 va

augmentar fins a 5.271. El nombre de centres escolars que organitzen aquests cursos també ha augmentat, de 143 el curs 2004-2005, fins a 230 el curs 2010-2011. Pel que fa al nombre de professors que imparteixen les classes, s'ha mantingut més o menys estable i ha oscil·lat entre els 50 i els 52 professors.

Programa LACM (Estat Espanyol)	CURS ACADÈMIC						
	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Nº professors	51	51	51	50	50	52	51
Nº centres	143	152	162	170	211	228	230
Nº alumnes	2.602	3.469	3.835	4.178	4.853	5.245	5.271

Taula 4. Evolució en la participació del Programa LACM a l'Estat Espanyol.
Font. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011)

Tanmateix, si observem quin és el percentatge d'alumnes que hi participen sobre el total d'alumnes marroquins, comprovem que aquest es manté més o menys estable al llarg dels anys (Ministerio Educación, Cultura i Deporte, 2005, 2011):

- Durant el curs 2004-2005 hi van participar 2.602 alumnes, que representen el 5,4% dels 48.024 alumnes marroquins matriculats a centres de Primària i Secundària de tot l'Estat.
- Durant el curs 2008-2009 hi van participar 4.853 alumnes marroquins, que representen el 6,66% dels 72.870 alumnes marroquins matriculats..
- Durant el curs 2010-2011 hi van participar 5.271 alumnes marroquins, que representen el 5,9% dels 89.646 alumnes marroquins matriculats.

En el cas concret de Catalunya observem que, com a la resta de l'Estat, el nombre total d'alumnes que ha participat en el programa ha augmentat des del seu inici (vegeu taula 5): el curs 2004-2005 el programa va comptar amb la participació de 981 alumnes, xifra que ha augmentat fins a 2.160 el curs 2014-2015.

Programa LACM (Catalunya)	CURS ACADÈMIC										
	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Nº alumnes	981	981	1.211	1.200	1.596	1.596	1.682	2.409	2.145	2.160	2.160

Taula 5. Evolució del nombre d'alumnes que han participat en el programa LACM a Catalunya.
Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

Si comparem les dades de participació del Programa LACM a l'Estat espanyol i a Catalunya, podem observar que aproximadament un terç del total d'alumnes que hi participen són de centres escolars catalans (vegeu taula 6). Aquest percentatge correspon amb el percentatge d'alumnes marroquins matriculats a Catalunya durant el curs 2010-2011 (50.846 alumnes) respecte el total de l'Estat (154.846 alumnes) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

Curs acadèmic	Estat Espanyol	Catalunya
2004-2005	2.602	981
2005-2006	3.469	981
2006-2007	3.835	1.211
2007-2008	4.178	1.200
2008-2009	4.853	1.596
2009-2010	5.245	1.596
2010-2011	5.271	1.682

Taula 6. Nombre d'alumnes que van participar en el Programa LACM

Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte i del Departament d'Ensenyament.

Aquestes xifres mostren que el percentatge d'alumnes que es beneficien d'aquestes classes és, tant a Catalunya com a la totalitat de l'Estat, baix, ja que durant el curs 2010-2011 el percentatge d'alumnes d'ensenyaments no universitaris¹¹ procedents del Marroc que hi van assistir va ser del 3,3% i el 5,9% respectivament. A més, hem de tenir en compte que el nombre d'alumnes que es podrien beneficiar d'aquests cursos es encara superior, ja que aquestes xifres no inclouen els alumnes d'origen marroquin que tenen nacionalitat espanyola, perquè un dels seus progenitors és espanyol o han fet els tràmits per obtenir-la i els hi han concedit.

¹¹ Educació primària obligatòria, educació secundària obligatòria, batxillerat, cicles formatius de grau mitjà i superior, programes de garantia social i programa de qualificació professional inicial (PQPI).

Pel que fa l'etapa educativa en què els alumnes están matriculats, hem de destacar que, com mostra Mijares (2006), la participació es concentra majoritàriament en els centres d'educació primària i que la presència del programa en l'ensenyament a l'ESO és mínima:

Circunscripción Consular	Ciudades	Centros (Primaria y otros)	Alumnos	Profesores
Madrid	Madrid	20	319	7
	Cáceres	1	123	1
Barcelona	Barcelona	6	127	2
	Gerona	4	125	2
	Tarragona	2	53	1
Burgos	Burgos	3	32	1
	Guipúzcoa	1	28	1
	Vizcaya	1	17	
Algeciras	Málaga	2	35	1
Islas Canarias	Las Palmas	5	170	1
	Tenerife	2	59	1
TOTAL		47	1.088	18

Taula 7. La ELCO marroquí en Educació Primària (Curs 2001-2002)
Font: Mijares (2006:243)

Circunscripción Consular	Ciudades	Centros (Secundaria y otros)	Alumnos	Profesores
Madrid	Madrid	1	22	1
	Cáceres	1	87	1
Barcelona	Barcelona	1	27	1
	Gerona	1	25	1
Islas Canarias	Las Palmas	2	37	1
TOTAL		6	198	5

Taula 8. La ELCO marroquí en Educació Secundària Obligatòria (Curs 2001-2002)
Font: Mijares (2006:246)

Un aspecte destacat per autors com Francisco Moscoso (2013) i Laura Mijares (2006) és la varietat de la llengua àrab en què se centren les classes del programa LACM, és a dir l'àrab estàndard modern¹². Aquesta és una varietat comuna a tots els estats que s'autoidentifiquen com a àrabs, que s'ensenya a l'escola, s'utilitza en els documents formals i es difon en els mitjans de comunicació -orals i escrits- (Broeder i Mijares, 2003, 2004). Malgrat que bona part dels alumnes d'origen marroquí coneixen aquesta varietat (bé perquè han estat escolaritzats al Marroc o a través, per exemple, dels programes de televisió del Marroc que veuen aquí) la llengua utilitzada en l'àmbit familiar és l'àrab dialectal. Al Marroc aquesta varietat és coneguda amb el nom darija i pot ser mútuament intel·ligible amb altres varietats regionals de l'àrab (Mijares, 2006; Moscoso, 2013). A més, hem de tenir present que bona part dels alumnes catalans d'origen marroquí no tenen l'àrab sinó l'amazic com a llengua familiar. Aquestes qüestions són destacades per l'entrevista d'un professor d'educació primària que assisteix a les classes de llengua àrab i cultura marroquina que s'ofereixen als equips docents d'alguns centres educatius:

El que passa que sí que ens trobem a vegades un problema i és que l'àrab que estudien és l'àrab estàndard, clar, molts nens no venen amb l'àrab, venen amb el tamazigh, o venen amb altres... i clar, per molt que vulguis establir una petita conversa, moltes vegades hi ha paraules que ens ensenya el Hassan, que és de l'àrab estàndard, però clar, el nens porten un altre bagatge i no acabes de... (PAA-RPO)

3.2.2 Cursos de Llengua i Cultura Amazigues

3.2.2.1 L'amazic: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

El berber o llengua amaziga té parlants al Marroc (12 milions de parlants, 40% de la població marroquina), Algèria (7 milions, 25% de la població algeriana), Tunísia, Mauritània, Líbia, Egipte, Burkina Faso, Níger, Nigèria i Malí (on té un reconeixement oficial). Sota aquest concepte s'inclouen diverses varietats dialectals: el rifeny (tarifit), beràber o tamazight (aquest darrer és el nom global de la llengua), taixelhit (conegut pels noms àrabs i afrancesats chelha i chleuh). A més, cal tenir en compte que a Algèria

¹² Hem de distingir entre *àrab modern estàndard* (varietat actualitzada de l'àrab clàssic); *l'àrab clàssic* (utilitzat en el context religiós amb un vocabulari arcaic), i *l'àrab dialectal*. La major part dels arabòfons (100.500.000 persones) no tenen un domini de l'àrab estàndard. (Broeder, P., Mijares, L., 2003).

es parlen el cabilenc (taqbaylit), el taixawit i el tamzabit. El parlar dels tuàregs és conegut amb el nom de tamaceq , l'única varietat que ha conservat l'antiga escriptura (tiffinagh) (Departament d'Ensenyament, 2012a).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que tenen l'amazic com a llengua familiar procedeixen majoritàriament del Marroc, que és, amb diferència, la procedència més nombrosa dels alumnes estrangers. Segons les dades oficials, durant el curs 2010-2011 el nombre d'alumnes no universitaris procedents del Marroc matriculats a Catalunya era de 50.846, els quals representen el 29% del total d'alumnes estrangers (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Malgrat que les xifres de parlants de darija (o àrab marroquí) sovint engloben tots els immigrants marroquins (inclosos els amazigòfons, que solen tenir-la com a segona llengua) es calcula que entre el 50% i el 80% dels alumnes marroquins tenen l'amazic com a llengua familiar (Areny, 2007).

3.2.2.2 Marc legal i acords de col·laboració

Les classes de llengua i cultura amazigues que s'organitzen en els centres escolars de Catalunya són fruit de l'acord signat l'any 2005 entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Assemblea Amaziga de Catalunya, organització que té com a objectius promoure el coneixement mutu entre Catalunya i Tamazgha; orientar els amazics residents a Catalunya; promoure l'associacionisme amazic, i donar suport a la realització d'activitats interculturals i l'establiment de relacions bilaterals entre Catalunya i Tamazgha (Font. Casa amaziga de Catalunya).

El Programa de Llengua d'Origen estableix que l'entitat interessada a organitzar aquestes classes (en aquest cas l'Assemblea Amaziga de Catalunya) ha de facilitar el professorat necessari per al desenvolupament de les classes i a aportar-ne la retribució econòmica (Departament d'Educació, 2004a). Tanmateix, el cas de l'amazic té, com veurem a continuació, unes particularitats que han fet que la Generalitat de Catalunya subvencioni, de manera excepcional, les classes d'aquesta llengua i cultura.

Actualment la comunitat amaziga és un dels col·lectius majoritaris establerts a Catalunya, on s'estima que l'amazic és una de les llengües més parlades (només per darrere del català, el castellà i el darija). A més, com hem comentat anteriorment, és la llengua familiar de bona part dels alumnes procedents del Marroc. Tanmateix, aquesta

llengua no s'inclou dins el conveni cultural de col·laboració signat entre l'Estat espanyol i el govern del Marroc que, d'altra banda, han permès l'organització de cursos de llengua àrab i cultura marroquí en els centres escolars catalans des de l'any 2004 (vegeu capítol 3.8.1). Malgrat el reconeixement de l'amazic, juntament amb l'àrab, com a llengua oficial a la Constitució de l'Estat marroquí l'any 2011, sembla que actualment no hi ha la voluntat per part d'aquest Estat per modificar aquest projecte educatiu:

Fa molt poc de temps que la llengua amaziga és llengua oficial al Marroc (...) Al Marroc mai ha tingut cap projecte de promoure també l'amazic aquí, ho feia només amb l'àrab. Però després del reconeixement de l'amazic com a oficial de l'amazic a la Constitució marroquina, tampoc el govern mostra aquesta voluntat política de concretitzar aquest projecte (CLO-AMA-KOU) .

Per aquests motius, i en virtut d'una resolució del Parlament de Catalunya¹³ de l'any 2002 que pretén promoure l'ensenyament de l'amazic en l'àmbit educatiu el Departament assumeix la despesa econòmica que suposen aquests cursos:

El Parlament de Catalunya:

d) Insta el Govern a promoure en l'àmbit educatiu l'ensenyament de l'amazic al mateix nivell que el d' altres llengües de la nova immigració, i a estudiar la incorporació experimental de l'estudi de l'amazic i de la població que el parla entre les opcions acadèmiques de l'oferta universitària.

3.2.2.3 Organització dels cursos de Llengua i Cultura Amazigues

El cursos de Llengua i Cultura Amazigues s'ofereixen com a activitat extraescolar, fora de l'horari lectiu, a alumnes d'educació primària i d'educació secundària. Les classes generalment s'imparteixen a centres escolars però si els centres d'una zona es mostren reticents a acollir alumnes d'altres centres, els cursos s'organitzen a centres cívics, que cedeixen els espais de manera gratuïta i que són, a més, un referent per a tots infants de la zona:

el conveni que tenim amb el Departament d'Ensenyament aquestes classes s'han de repartir en centres educatius. El problema que tenim és que un centre educatiu a vegades no accepta alumnes d'altres centres (...) donen molts motius: que tenim por que s'estropea tot, que no és pedagògic. Quan veiem que hi ha un problema, proposem el centre cívic, perquè el centre cívic, com és del barri, tots els nens que són de moltes escoles, hi ha més oportunitats perquè més alumnes aprofiten

¹³ Resolució 1197/VI del Parlament de Catalunya, sobre el suport a la identitat, la llengua i la cultura del poble amazic, aprovada el 6 de març de 2002. Disponible a: <http://www.parlament.cat/activitat/bopc/06b286.pdf>

d'aquest ensenyament que si es fa en un centre educatiu. (...) hi ha una coordinació, entre ells (ajuntament i Departament d'Ensenyament) (CLO-AMA-KOU).

Es fan en un centre cívic, primer perquè és cèntric, està prop de les cases on viu la gent, i també perquè són grups que venen d'instituts diferents, de centres educatius diferents. Tenen molta relació amb el centre cívic, venen allà a fer altres activitats com informàtica, com música i també aprofitem per fer-lo allà, al centre cívic, és un centre familiar, el tenen allà prop, juguen allà (PLO-AMA-ABA).

Pel que fa als materials didàctics per treballar a l'aula, a més dels recursos elaborats i facilitats pels professors que imparteixen les classes, el Departament d'Ensenyament ha impulsat l'edició de diversos materials relacionats amb la llengua i la cultura amazigues, entre els quals trobem: *Contes portats pel vent II*, selecció de cançons i contes bilingües català, amazic (dues variants) i àrab (darija); *els llibres de la Nur*, lèxic català-amazic presentat per centres d'interès, com ara el cos humà, la família, l'escola o els animals.

3.2.2.4 Participació

Si observem l'evolució de la participació en els cursos de Llengua i Cultura Amazigues (vegeu taula 9), podem comprovar que el nombre d'alumnes es va mantenir o va augmentar de manera destacable des de l'inici del programa (curs 2005-2006) fins al curs 2009-2010. Tanmateix, a partir d'aquest any, i malgrat l'interès i la demanda per participar-hi per part de les famílies, se n'observa un descens important. La situació general de manca de recursos econòmics i humans del Departament d'Ensenyament per dur a terme les diferents actuacions (entre les quals trobem els Plans Educatius d'Entorn) va tenir com a conseqüència la reducció en la dotació destinada a l'organització d'aquesta activitat (recordem que la retribució econòmica del professorat anava excepcionalment a càrrec de la Generalitat de Catalunya). Per aquest motiu, a partir del curs 2010-2011 hi ha hagut un descens en el nombre de grups, i per tant, el nombre d'alumnes que hi van participar.:

	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Amazic	81	81	91	109	134	98	49	49	49	49

Taula 9. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Amazigues.

Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.3 Cursos de Llengua i Cultura Xineses

3.2.3.1 El xinès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

El xinès és la llengua que té el nombre de parlants més elevat del món, al voltant dels mil milions de persones. És parlat a la Xina continental, Hong Kong, Taiwan, Singapur, Malàisia i Indonèsia. En realitat, però, el que s'anomena xinès és un conjunt de dialectes que des del punt de vista lingüístic es poden tractar com a llengües diferents (com ara el mandarí, el wú, el min, el cantonès o yuè, el xiang, el gàn, el hakka). El putonghua (la llengua comuna), basat en el dialecte mandarí de Pequín, és oficial a tota la Xina des de 1917 i és la llengua que s'ensenya a l'escola (Gràcia i Solé, 2005).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans procedents de la Xina són un dels grups d'alumnes estrangers més nombrosos, només per darrere dels marroquins, els romanesos i els equatorians. Segons les dades oficials, durant el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans hi havia matriculats 7.765 alumnes xinesos, els quals representaven el 4,4% % del total d'alumnes estrangers (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Els alumnes d'origen xinès generalment parlen xinès mandarí/putonghua perquè han estat escolaritzats a la Xina, per l'accés als mitjans de comunicació, o perquè s'utilitza en el seu entorn familiar, però sovint tenen altres llengües familiars, segons la zona de procedència. Molts d'aquests alumnes parlen la llengua wu, ja que tradicionalment la població xinesa instal·lada a Catalunya prové d'una regió on es parla aquesta llengua, la província de Zhejiang, situada a la costa central, i més concretament de la ciutat de Wenzhou i de la comarca de Qingitan (Mayans, 2011a; Carbonell, 2007).

Segons les enquestes que el Departament d'Ensenyament va passar als alumnes de les aules d'acollida, el curs 2009-2010, els alumnes xinesos van declarar tenir les següents llengües familiars: xinès mandarí/putonghua (1.600 alumnes), xinès cantonès o yuè (217 alumnes), wu (60 alumnes), zhuang (50 alumnes), min (18 alumnes), hakka (2 alumnes), siwu (1 alumne), susu (1 alumne). Crida l'atenció l'elevat nombre d'alumnes que han declarat tenir únicament el xinès mandarí com a llengua familiar. L'estatus de

llengua oficial i el prestigi d'aquesta llengua podria haver condicionat la seva resposta (Fidalgo, M., Mayans, P., 2015).

3.2.3.2 Marc legal i acords de col·laboració

Els Cursos de Llengua i Cultura Xineses inclosos dins el Programa de Llengua d'Origen es van iniciar l'any 2005 i són fruit del conveni signat entre el Departament d'Ensenyament i l'Associació de Dones Xineses a Catalunya (organització que té com a objectiu donar suport i facilitar la integració de les dones procedents de la Xina), i un acord de col·laboració entre el Consorci d'Educació amb l'Institut de Cultura China (organització que té l'objectiu establir vincles entre l'Estat espanyol i la Xina a través del coneixement de la llengua i la cultura xineses i que organitza classes de xinès per a nens i adults des de l'any 2003).

El Departament d'Ensenyament cedeix els espais per al desenvolupament de l'activitat de manera gratuïta a un centre educatiu i, segons ha explicat la presidenta de l'Institut de Cultura China, el govern de la Xina participa en l'organització dels cursos facilitant materials didàctics, formació per al professorat, i amb suport econòmic per assumir part de les despeses derivades de l'activitat i organitzar viatges a la Xina, etc.

Estamos mejorando mucho, porque cada vez tenemos más apoyo del gobierno. Por ejemplo, el año pasado recibimos un premio del gobierno, nos ha dado 10.000 euros de premio para mejorar nuestra escuela, sobre todo materiales. Y hace una semana viene el gobierno chino a hacer un curso de formación para los profesores, gratuito, tres días. Y también tenemos campamentos con subvención del gobierno chino para los alumnos puedan ir, estamos organizando ir a Pequín. Cada vez estamos consiguiendo más apoyo (PLO-XIN-XBO).

La despesa econòmica que no es pot cobrir amb els recursos econòmics concedits pel govern de la Xina és assumida per les famílies dels alumnes que assisteixen a les classes, mitjançant el pagament d'una quota mensual, d'uns 35 euros.

Los materiales son gratuitos, nos dan el gobierno chino. La cuota, tenemos una cuota muy baja de 35 euros por mes; es más como una ayuda, por dos lados, gobierno y consorcio, por ejemplo, este local no nos cobran, y entonces podemos tener una cuota más bajo posible. Esta cuota es para pagar profesores. (PLO-XIN-XBO)

Pel que fa al reconeixement d'aquests cursos, l'Institut de Cultura China expedeix un certificat de participació i alguns dels alumnes es presenten a una convocatòria d'examen oficial per obtenir una certificació reconeguda pel govern de la Xina.

3.2.3.3 Organització dels cursos de Llengua i Cultura Xineses

El cursos de llengua i cultura xineses s'ofereixen a alumnes d'educació infantil (a partir dels tres anys d'edat), primària i d'educació secundària com a activitat extraescolar. Podem distingir dos tipus de cursos. D'una banda, hi ha cursos organitzats de dilluns a divendres a centres que ofereixen aquesta activitat als seus alumnes o als alumnes dels centres de la zona. Aquests cursos tenen una durada aproximada d'una hora i mitja setmanal i estan orientats a alumnes autòctons, infants d'origen xinès adoptats per famílies catalanes i adults. D'altra banda, hi ha cursos orientats a nens d'origen xinès i que actualment s'organitzen en un centre escolar situat al districte de Barcelona, l'Escola Pere Vila. Malgrat que aquesta activitat és oberta a tots el alumnes de la zona independentment de l'origen, la majoria dels nens que hi participen són d'origen xinès, i els grups s'organitzen per edat i per nivell de competència en la llengua. Hi ha un grup format per alumnes d'origen xinès adoptats, els progenitors dels quals poden assistir i participar a les classes. Les classes s'imparteixen els dissabtes per facilitar la participació als alumnes que tenen dificultats per assistir-hi de dilluns a divendres, i perquè la durada de les classes, d'unes quatre hores, dificultaria l'obertura i tancament de portes del centre i suposaria una jornada escolar excessiva per als alumnes.

A les classes s'ensenya el xinès mandarí o putonghua encara que, segons va explicar la coordinadora dels cursos, els alumnes parlen una llengua ("dialecte") diferent en l'entorn familiar:

Como vienen de diferentes zonas de China, en casa ellos muchas veces hablan dialecto. Aquí enseñamos mandarín (...) Ellos aunque hablan dialecto pero entienden putonguá, porque tienen canal chino, y todo habla putonguá. Entienden todo, solo que no es la costumbre hablar en putonguá. Pero en la clase con poco tiempo, ya pueden. (CLO-XIN-XBO)

3.2.3.4 Participació

El nombre d'alumnes que assisteixen als Cursos de Llengua i Cultura Xineses ha anat augmentant de manera important des que va començar el programa. Les classes es van iniciar l'any 2005-2006 amb la participació de 80 alumnes, xifra que el curs 2014-2015 havia augmentar fins a 552 alumnes (els quals representen el 2,5% dels 7.765 alumnes estrangers procedents de la Xina matriculats a centres educatius de Catalunya).

	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Xinès	80	71	129	185	217	390	199	308	434	552

Taula 10. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Xineses
Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.4 Cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses

3.2.4.1 El neerlandès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

El neerlandès es parla als Països Baixos (uns 16 milions de parlants); al nord de Bèlgica, concretament a la regió de Flandes i a la ciutat de Brussel·les (uns 6 milions), a la regió nord-oest de França (entre 10.000 i 20.000); Surinam (uns 450.000); Aruba (uns 6.350); les antigues Antilles Neerlandeses (Curaçao, Bonaire, Saba, Sint Maarten i Sint Eustatius) (uns 12.600) (Font: Linguamón, Casa de les Llengües). Pel que fa a l'estatus legal el neerlandès és llengua oficial als Països Baixos, Surinam, Aruba, les antigues Antilles Neerlandeses, i a Flandes (la regió de Bèlgica que li és pròpia).

Actualment a Catalunya hi viuen més de 20.000 persones de parla neerlandesa, i segons dades oficials el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans hi havia matriculats 735 alumnes amb nacionalitat holandesa i 334 alumnes amb nacionalitat belga (que poden ser de llengua familiar neerlandesa, francesa o alemanya). Aquesta xifra no inclou, però, els alumnes que tenen la doble nacionalitat (espanyola-belga o espanyola-holandesa).

3.2.4.2 Marc legal i acords de col·laboració

L'any 2006 es va signar una declaració comuna entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i la Fundació per la Llengua i la Cultura Holandesa a Catalunya (Stichting Nederlandse Taal en Cultuur Barcelona -SNTC-), organització no governamental creada l'any 1992, que té l'objectiu d'oferir l'ensenyament d'aquesta llengua i d'aspectes culturals, i fomentar la col·laboració social i econòmica amb els Països Baixos i Bèlgica.

Aquest acord (signat pel director general d'Innovació, Joan Badia, i Robbert Idema, president de l'associació SNTC a Catalunya) inclou els Cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses dins el programa de Llengua i Cultura d'Origen i consolida el marc de col·laboració educativa en el coneixement i l'ús de la llengua i la cultura neerlandesa per part de l'alumnat de Catalunya. Pel que fa a la implicació del govern del Paísos Baixos, aquest subvenciona en un 50% l'ensenyament i reconeix la participació dels alumnes en els cursos.

3.2.4.3 Organització dels cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses

Els Cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses que s'emmarquen dins el Programa de Llengua d'Origen es van iniciar l'any 2006 i són organitzats per la Fundació per la Llengua i la Cultura Holandesa. Tanmateix, aquesta organització havia iniciat la seva tasca docent al marge de qualsevol acord o programa oficial fa uns quinze anys, amb l'objectiu de satisfer la demanda de famílies neerlandòfones establertes a Catalunya, que volien que els seus fills poguessin estudiar la llengua i la cultura d'origen.

Les classes de llengua i cultura neerlandeses estan orientades als alumnes que tenen aquesta llengua com a llengua familiar i no són obertes a tots els alumnes, ja que per poder participar-hi un dels dos progenitors ha de ser de nacionalitat holandesa o belga:

«A la nostra escola no són obertes a tothom. Un dels pares ha de tenir passaport holandés o flamenc» (PLO-NEE-MVA)

La majoria dels alumnes que assisteixen als cursos són fills de parelles en què un dels progenitors és de nacionalitat espanyola i parla català o castellà. Els cursos s'ofereixen a

alumnes d'educació infantil (és habitual començar la participació a l'edat de quatre anys), primària i secundària. Les classes s'imparteixen fora de l'horari lectiu (de dilluns a divendres) com una activitat extraescolar, que és oberta als alumnes dels diferents centres de la zona, i tenen una durada de dues o tres hores setmanals, segons la localitat. L'Associació SNTC fa una aportació econòmica per utilitzar els espais dels centres escolars, encara que també s'han organitzat a centres cívics.

Com que la subvenció del govern del Països Baixos no cobreix totes les despeses derivades de l'activitat, les famílies dels alumnes que hi participen han de pagar una quota mensual.

L'ensenyament que s'ofereix està estructurat en 3 nivells principals:

- Primària: cicles 1r – 4t
- Secundària: cicles 5è – 8è
- Batxillerat: cicles 9è – 12è

Els alumnes reben qualificacions semestrals sobre l'aprofitament dels curs i a partir dels 14 anys es poden presentar a una convocatòria d'examen oficial, que és reconegut pels governs holandès i flamenc, i que pot certificar diferents nivells:

- nivell 1: "turístic"
- nivell 2: per treballar a Holanda
- nivell 3: per estudiar a Holanda

La Fundació és la responsable de realitzar les proves, que ha rebut prèviament, i d'enviar-les a Flandes per ser avaluades per correctors oficials.

3.2.4.4 Participació

La participació en els Cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses s'ha mantingut més o menys estable al llarg dels anys. Com es pot observar a la taula següent, el nombre d'alumnes se situa entre els 130 i els 165. L'augment en la participació que es pot apreciar és motivat per l'augment en el nombre de centres on s'imparteix l'activitat.

Curs acadèmic	Curs 2006-07	Curs 2007-08	Curs 2008-09	Curs 2009-10	Curs 2010-11	Curs 2011-12	Curs 2012-13	Curs 2013-14	Curs 2014-15
Nombre alumnes	133	130	125	165	137	137	162	140	140

Taula 11. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Neerlandeses
Font: Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.5 Cursos de llengua, cultura i civilització romaneses

3.2.5.1 El romanès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

El romanès és la llengua majoritària de dos estats europeus, Romania i la República de Moldàvia, on té l'estatus de llengua oficial. A Romania és la llengua primera del 88% d'una població de 22.364.000 persones i a la República de Moldàvia del 64,5% d'un total de 4.432.000 habitants. A més a més, existeixen minories de llengua romanesa als països fronterers: a Hongria uns 100.000 parlants (1995), a Sèrbia uns 250.000 (1995), a Ucraïna uns 250.000 (1999). Tenint en compte també les comunitats emigrades establertes en diversos llocs, podem dir que el total de parlants del romanès com a primera llengua supera els 24 milions, i si hi afegim els qui l'utilitzen habitualment com a segona llengua, arribem a uns 27 milions (Lamuela, 2006).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que tenen el romanès com a llengua familiar procedeixen majoritàriament de Romania i són un dels grups d'alumnes estrangers més nombrosos, només per darrere dels marroquins i els equatorians. Segons dades oficials el curs 2011-2012 hi havia 11.669 alumnes romanesos, que representen el 6,6% del total d'alumnes estrangers matriculats.

3.2.5.2 Marc legal i acords de col·laboració

El Cursos de Llengua, Cultura i Civilització Romaneses (LCCR) s'ofereixen en els centres educatius catalans des del curs 2007-2008 i són fruit de diversos acords de col·laboració entre els governs de Romania i de l'Estat espanyol.

L'any 1995 els governs d'Espanya i Romania van signar un conveni de cooperació cultural i educativa amb l'objectiu de desenvolupar la cooperació en els àmbits de la cultura, l'educació entre aquests dos estats. Aquest conveni (que substitueix el Convenio de Cooperación Cultural i Científica entre el Reino de España y la República Socialista de Rumanía signat a Madrid l'any 1979) recull la voluntat dels dos governs de promoure la difusió de les respectives llengües i cultures a l'altre estat.

Convenio de 25 de enero de 1995. De Cooperación Cultural y Educativa entre España y Rumanía, firmado en Bucarest el 25 de enero de 1995

España y Rumanía,

Animados por el deseo de fortalecer las relaciones de amistad existentes entre los dos países, y Deseosos de desarrollar la cooperación en los campos de la cultura, la educación y la ciencia,

Han convenido lo siguiente:

Artículo 1

Ambas Partes fomentarán la cooperación entre las instituciones culturales, educativas y científicas de los dos países. Asimismo, favorecerán y promoverán la difusión de sus respectivas lenguas y culturas.

El Conveni va ser signat pels ministres d'Afers Exteriors d'aquests dos estats, a Bucarest el 25 de gener de 1995, va entrar en vigor el 28 de novembre del mateix any i es va publicar en el BOE núm. 65 de 15 de març de 1996. Posteriorment, el 16 de juliol de 2007 el Ministeri d'Educació, Investigació i Joventut de Romania i el Ministeri d'Educació i Ciència d'Espanya van fer una Declaració Conjunta que reitera la voluntat dels dos governs de promocionar l'ensenyament de la llengua, la cultura i la civilització romaneses i de treballar conjuntament per iniciar-ne un projecte pilot extraescolar. Segons aquest document, el govern de Romania es compromet a comunicar el contingut del curs, facilitar els materials didàctics necessaris per al seu desenvolupament i seleccionar i finançar els professors que impartiran les classes. El Ministeri d'Educació i Ciència d'Espanya donarà suport al desenvolupament del projecte, amb la cooperació de les comunitats autònomes, ja que l'Estat espanyol és un estat descentralitzat en matèria educativa.

Declaración Común del Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía y del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

(...) Los dos Ministerios, responsables de sus políticas educativas, reiteran el apoyo al proyecto de enseñanza de la lengua, cultura y civilización rumanas, iniciativa que tiene como objetivo mantener el vínculo de la comunidad escolar rumana con la cultura de Rumanía.

A lo largo del curso 2007-2008 se trabajará conjuntamente para poner en marcha un proyecto piloto extracurricular en este sentido.

El Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía se compromete a transmitir, para consultas, a las autoridades españolas competentes, el contenido del curso de lengua, cultura y civilización rumanas y los materiales didácticos necesarios para su desarrollo. Asimismo, dicho Ministerio se encargará de la selección y la financiación de los profesores que impartirán las clases de lengua, cultura y civilización rumanas. (...)

El Ministerio de Educación y Ciencia de España apoyará, conforme a sus atribuciones y en cooperación con las autoridades autonómicas y locales de España, la puesta en práctica del proyecto.

En el cas de Catalunya el compromís de fomentar la llengua i la cultura romanases es va formalitzar l'any 2008 a través d'un conveni signat entre el conseller d'Educació, Ernest Maragall, i l'ambaixadora de Romania a Espanya, Maria Ligor. Aquest conveni va suposar el desplegament del Projecte d'Ensenyament de la Llengua i la Cultura Romanesa.

Pel que fa al reconeixement d'aquests cursos, tots els participants obtenen un Diploma de Certificació i els alumnes de nacionalitat romanesa obtenen a més un Certificat d'Estudis homologat pel Ministeri d'Educació de Romania que, en el cas de tornar a aquest país, els permetrà integrar-se en el sistema d'ensenyament romanès sense haver-se d'examinar per això. (Font: Llengües d'origen. Blogs xtec)

3.2.5.3 Organització dels cursos de Llengua, Cultura i Civilització romanases

El programa d'ensenyament de Llengua, Cultura i Civilització romanases és d'abast estatal i durant el curs acadèmic 2011-2012 estava implantat a 7 de les 17 comunitats autònomes espanyoles: Madrid, Andalusia, Aragó, Castella-La Manxa, Catalunya, Comunitat Valenciana i la Rioja. Com es pot veure a la taula 12, el nombre d'alumnes inscrits a tot l'Estat han anat variant al llarg dels anys, però s'observa un augment molt significatiu en la participació des de l'inici del programa, de 1.500 alumnes (curs 2007-2008) a 4.323 alumnes (curs 2011-2012):

Curs acadèmic	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012
Nombre alumnes	1.500	3.919	2.800	3.457	4.323
Nombre d'escoles	113	348	184	177	
Nombre de professors	22	108	43	36	39

Taula 12. Participació en Cursos de Llengua i Cultura Romaneses (Estat espanyol)
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament

Pel que fa a l'origen dels alumnes, destacar el aproximadament 3% d'alumnes que no són d'origen romanès (com ara espanyol, ucraïnès, marroquí, moldau, etc) que han participat en el programa (curs 2007-2008):

Origen dels alumnes matriculats	Percentatge
Romanès	97%
Altre origen	3%

Taula 13. Origen dels alumnes dels Cursos de Llengua i Cultura Romaneses (curs 2007-2008)
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Departament d'Ensenyament

En el cas concret de Catalunya, els cursos de llengua i cultura romaneses s'ofereixen a alumnes d'educació primària i secundària. Les classes són obertes a tots els alumnes, independentment de l'origen i s'imparteixen fora de l'horari lectiu (de dilluns a divendres) com una activitat extraescolar, que és oberta als alumnes dels diferents centres de la zona, i tenen una durada de dues o tres hores setmanals. La participació és gratuïta, ja que els professors són facilitats pel govern de Romania i els espais cedits pel Departament d'Ensenyament.

3.2.5.4 Participació

Pel que fa a la participació, a l'inici del programa es pot observar un augment molt important en el nombre d'alumnes inscrits, de 180 (curs 2007-2008) a 465 (2008-09). A partir del tercer curs, però, hi va haver un descens, motivat en part perquè es va haver d'esperar a què el consolat romanès cobrés la baixa d'un professor. El nombre de participants va tornar a augmentar a partir del curs 2012-2013.

Curs acadèmic	2007 2008	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Nombre alumnes	180	465	308	204	210	302	346	358

Taula 14. Evolució en la participació en els cursos de llengua i cultura romaneses a Catalunya
Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.6 Cursos de Llengua i Cultura Ucraïneses

3.2.6.1 L'ucraïnès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.

L'ucraïnès és llengua oficial d'Ucraïna, on té més de 35 milions de parlants. També es parlat a Rússia (1 milió i mig), Moldàvia (mig milió), Polònia (180 mil), Bielorússia (200 mil), Romania (100 mil), Eslovàquia (75 mil), Sèrbia i Montenegro (25 mil), Bòsnia (4.500), Hongria (3 mil) i Croàcia (3 mil). Dins d'Ucraïna també s'hi parla rus (11 milions), bielorús (de 140 mil a 440 mil), polonès (de 40 a 300 mil), romanès (285 mil), búlgar (uns 200 mil), tàtar de Crimea (270 mil), hongarès (175 mil), tàtar (50 mil), alemany (90 mil), gagaús (26 mil), eslovac (10 mil), grec (9 mil), txec (6 mil), albanès (2500) (Departament d'Ensenyament, 2012a; Roca, 2006).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que tenen l'ucraïnès com a llengua familiar procedeixen majoritàriament d'Ucraïna. Segons les dades oficials durant el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans hi havia matriculats 2.268 alumnes estrangers procedents d'Ucraïna els quals representaven l'1,3% dels 175.942 alumnes estrangers escolaritzats a Catalunya (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012)..

3.2.6.2 Marc legal i acords de col·laboració

Els cursos de llengua i cultura ucraïneses organitzats a centres escolars catalans són fruit de l'acord que es va signar l'any 2008 entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Associació d'Ucraïnesos a Catalunya Txervnona Kalyna (organització integrada majoritàriament per famílies ucraïneses establertes a Catalunya,

que es va constituir l'any 2007 amb l'objectiu principal d'organitzar classes de llengua i cultura ucraïneses orientades als infants que tenen l'ucraïnès com a llengua familiar).

Tal com estableixen les bases del conveni de col·laboració, el Departament d'Educació facilita els espais, en un centre docent, per poder desenvolupar les classes, i ha impulsat l'edició d'un material, *Contes portats pel vent V*, que inclou cançons i contes bilingües català-ucraïnès, que es poden treballar a l'aula. Tanmateix, l'Associació no té cap suport econòmic per part del govern d'Ucraïna per poder desenvolupar l'ensenyament d'ucraïnès i ha de fer-se càrrec de les despeses que es deriven d'aquesta activitat (amb excepció de l'assegurança de responsabilitat civil, que alguns anys ha estat assumida per l'Ajuntament de Barcelona). Per aquest motiu, les famílies han de pagar una quota, d'entre 20 i 30 euros mensuals, per pagar els professors que imparteixen les classes.

Cal comentar l'existència de l'Escuela Ucraniana Mriya, que des de l'any 2010 imparteix classes preparatòries per presentar-se als exàmens per obtenir la certificació d'Educació secundària oficial d'Ucraïna (svitstvo). Aquestes classes es desenvolupen al marge de qualsevol acord amb la Generalitat de Catalunya i formen part del departament ucraïnès de l'Associació Casa Eslava, que és una associació creada l'any 2007 amb l'objectiu de promoure i realitzar projectes i activitats que contribueixin a un millor coneixement i a l'impuls de les relacions entre Espanya i els països eslaus, especialment, en els àmbits cultural, acadèmic, institucional i econòmic.

3.2.6.3 Organització des cursos de Llengua i Cultura Ucraïneses

El cursos de llengua i cultura ucraïneses s'ofereixen com a activitat extraescolar, fora de l'horari lectiu, a alumnes d'educació primària i d'educació secundària (ESO i batxillerat). Actualment les classes s'imparteixen en un centre escolar situat al districte de Sants-Montjuic, l'Institut Lluís Vives, i són obertes als alumnes d'altres centres que hi vulguin participar.

El Programa d'Ensenyament de Llengua i Cultura d'Origen estableix que les classes s'han impartir fora de l'horari lectiu, de dilluns a divendres. Tanmateix, les classes d'ucraïnès s'organitzen els dissabtes per facilitar la participació als alumnes que tenen

dificultats per assistir-hi de dilluns a divendres perquè viuen lluny del centre on s'imparteixen i/o perquè els progenitors no els poden acompanyar al centre pel seu horari laboral. Durant el curs 2011-2012, per exemple, bona part de les famílies s'havien de desplaçar des d'altres districtes de la ciutat (Sant Andreu, Horta-Guinardó), municipis pròxims (Cornellà) i municipis situats fora de l'àrea metropolitana de Barcelona (Granollers, Segur de Calafell, Vilafranca del Penedès, St. Celoni). A més, la durada de les classes, que s'imparteixen de 15.00h a 19.00h, dificulten l'obertura i tancament de portes del centre i suposarien una jornada escolar excessiva per als alumnes.

3.2.6.4 Participació

El nombre d'alumnes que assisteixen als cursos Cursos de Llengua i Cultura Ucraïneses ha anat variant al llarg dels anys (vegeu taula 15). Primer es va produir un augment important en la participació (de 35 alumnes el curs 2008-2009 a 58 el curs 2009-2010), però a partir del tercer curs n'hi va haver un descens progressiu fins arribar al mateix nombre d'alumnes que a l'inici del programa (35 alumnes que representen l'1,8% dels 2.268 alumnes estrangers procedents d'Ucraïna matriculats a centres escolars catalans durant el curs 2012-2013). La causa principal d'aquest descens ha estat el retorn d'alguns alumnes i les seves famílies a Ucraïna o la sol·licitud de baixa del cursos de famílies (recordem que les classes no són gratuïtes i hi ha famílies que es desplacen més de 50 km.).

Llengua	2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Ucraïnès	35	58	53	42	35	32	32

Taula 15. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Ucraïneses
Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.7. Cursos de Llengua i Cultura Portugueses

3.2.7.1 El portuguès: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.

El portuguès es llengua oficial a Portugal, Angola, Brasil, Moçambic, Guinea-Bissau, Sao Tomé i Príncipe, Cap Verd i Timor Oriental. Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que tenen el portuguès com a llengua familiar procedeixen majoritàriament de Brasil i Portugal. Segons les dades oficials del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Ministerio de Educación, Cultura i Deporte (2012), durant el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans hi havia matriculats 2.649 alumnes estrangers procedents del Brasil i 1.005 alumnes estrangers procedents de Portugal, els quals representen 1,5% i el 0,6% respectivament dels 175.942 alumnes estrangers escolaritzats a Catalunya.

3.2.7.2 Marc legal i acords de col·laboració

Les classes de llengua i cultura portugueses que s'organitzen en els centres escolars de Catalunya són fruit del Acuerdo de Cooperación entre España y Portugal en materia educativa; del conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'Institut Camões, i de la iniciativa particular d'un centre escolar de secundària de la ciutat de Barcelona.

A) Acords de col·laboració entre els governs de l'Estat espanyol i la República de Portugal

El primer acord de col·laboració que fa referència a l'ensenyament del portuguès en els centres escolars espanyols és el *Convenio cultural entre España y Portugal*, que va ser signat el 22 de maig de 1970 amb l'objectiu de consolidar, incrementar i sistematitzar les relacions culturals i científiques entre els dos països. Aquest conveni estableix el marc de col·laboració per organitzar l'ensenyament de la llengua i la cultura de l'altre estat en els centres escolars del seu país:

Instrumento de Ratificación del Convenio cultural entre España y Portugal, firmado en Madrid el día 22 de mayo de 1970.

ARTICULO II

Cada una de las Partes contratantes se esforzará por organizar la enseñanza de la Lengua, de la Literatura y de la Civilización de la otra Parte en los centros escolares de su país.

Para conseguir este objetivo, y en relación sobre todo con los Centros de Enseñanza Primaria, las Partes contratantes admiten la posibilidad de la designación de Profesores destinados a auxiliar la enseñanza de su Lengua respectiva en el territorio de la otra Parte.

Posteriorment, el 19 de gener de 2008, el Ministeri d'Educació de la República Portuguesa i el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España van signar un memoràndum d'entesa, el qual actualitza la col·laboració entre els dos estats, obre i consolida nous programes, i estableix el marc de col·laboració en l'àmbit de l'ensenyament no universitari. Aquest document, signat a la ciutat de Braga amb ocasió de la XXIII cimera hispano-portuguesa, és important perquè, malgrat no tenir efectes jurídics entre els signants, els dos governs es comprometen a promocionar i desenvolupar l'oferta de les dues llengües en els sistemes educatius de l'altre estat:

CLÁUSULA SEGUNDA- Promoción y desarrollo de la enseñanza de las lenguas portuguesa y española en los sistemas educativos de los dos países

Los firmantes reconocen el papel fundamental que la enseñanza de las lenguas y la divulgación de la cultura representa en el desarrollo económico, tecnológico y educativo de nuestras sociedades y la importancia del Programa Bilateral de Auxiliares de conversación de portugués en España y de español en Portugal, por lo que proponen facilitar y apoyar:

- a. El desarrollo y la promoción de la enseñanza del portugués y del español como lenguas extranjeras en el sistema educativo de la otra parte.
- b. La creación de secciones bilingües en los dos países, en centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria.
- c. La organización de acciones de formación para la actualización lingüística y didáctica de los profesores portugueses de español y de los profesores españoles de portugués.
- d. La implantación de un Programa Bilateral de Auxiliares de conversación, de portugués en España y de español en Portugal. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2008:2)

Les declaracions conjuntes de les XXIV i XXV cimeres hispano-portugueses que es van celebrar a Zamora, el 22 de gener de 2009, i a Porto el 9 de maig de 2012 respectivament, també recullen la voluntat dels dos governs de seguir desenvolupant

polítiques per afavorir l'ensenyament de les dues llengües en el sistema educatiu dels respectius estats:

Comunicado Conjunto de la XXIV Cumbre Hispano Portuguesa: (...) En materia educativa, ambos Gobiernos han reconocidos las medidas adoptadas y se han comprometido a seguir desarrollando políticas para favorecer la enseñanza de las dos lenguas en el sistema educativo de los respectivos países como factor de acercamiento entre ambos. Se acordó además continuar esta colaboración mediante la elaboración de un Plan de Actuación concreto que intensifique el esfuerzo realizado. Ambos gobiernos han manifestado asimismo su gran satisfacción y respaldo por el proyecto pionero de la Junta de Extremadura de incorporar el portugués como lengua extranjera de opción curricular en la enseñanza reglada de dicha Comunidad Autónoma, iniciativa que puede constituir un referente para otras Comunidades Autónomas (Diputación de Zamora, 2009:5).

Declaración Conjunta XXV Cumbre Luso-Española: (...) Ambos Gobiernos se felicitaron de la firma del Memorando de Entendimiento sobre la educación no universitaria y de la lengua mediante el establecimiento de un Plan de Acción para la promoción de las lenguas portuguesa y española en los sistemas educativos de ambos países, y favoreciendo el intercambio de información en materia de enseñanza, en particular en el marco de la formación profesional y de la evaluación del sistema educativo. En este contexto, acogieron con satisfacción los avances realizados en la negociación de Memorandos de Entendimiento que, a semejanza de lo que ya ocurre con la Junta da Extremadura, permitirán la incorporación del portugués como lengua extranjera optativa curricular en otras Comunidades Autónomas. (Font: Espanya, 2012)

Com que l'Estat espanyol és un estat descentralitzat en matèria educativa, la incorporació del portugués dins el currículum ha de ser aprovada pels governs de les Comunitats Autònomes. Amb aquest objectiu es va iniciar la negociació de memoràndums d'entesa entre el govern portugués i diverses CCAA, com ara el signat el 13 de juliol de 2009¹⁴ entre el Ministeri d'Educació portugués amb el govern d'Extremadura, el qual va possibilitar l'ensenyament de portugués com a llengua estrangera d'opció curricular en aquesta Comunitat Autònoma en règim experimental en el curs lectiu 2009-2010 (Junta de Extremadura, 2009):

Artículo 1.0

Objeto

1. El presente Memorando tiene por objeto apoyar la introducción del portugués como lengua extranjera de opción curricular en los centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

2. Por el presente Memorando, la Junta de Extremadura se compromete a adoptar todas las medidas necesarias para la introducción del portugués como lengua

¹⁴ Aquest memoràndum va ser autoritzat pel Consell de Govern del Govern d'Espanya el 26 de juny de 2009. Font: <http://www.hoy.es/20090626/local/portugues-introduce-como-lengua-200906261710.html>

extranjera de opción curricular en los centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Pel que fa a Portugal les competències en relació a la promoció de l'ensenyament del portuguès a l'exterior es van traspasar, en virtut d'un Decret-Llei (165-C/2009, de 28 de juliol), del Ministeri d'Educació a l'Institut Camões, institució que depèn del Ministeri d'Afers Exteriors de Portugal creada per a la promoció de la llengua i la cultura portugueses arreu del món. Com a conseqüència d'aquest canvi en l'atribució de competències, els nous documents tenen com a particularitat que els seus signants han de ser el Ministre d'Afers Exteriors i el Ministre d'Educació de la República Portuguesa, juntament amb el President de la CCAA corresponent, tot prenent com a model el text subscrit per la CCAA d'Extremadura (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2011:171).

B) Col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'Institut Camões

En el cas de Catalunya actualment s'està negociant un memoràndum d'entesa, per tal de d'integrar el portuguès com a llengua curricular i formalitzar una col·laboració que existeix entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'Institut Camões des de l'any 2008, quan es van incloure les classes de llengua i cultura portugueses dins el programa d'ensenyament de Llengües d'Origen. Tanmateix, les classes de llengua i cultura portugueses tenen una particularitat respecte a les altres llengües que s'inclouen dins aquest programa, ja que, com veurem a continuació, l'ensenyament de portuguès s'ofereix com a activitat extraescolar i també com a opció curricular dins l'horari lectiu dels alumnes.

Les bases del conveni de col·laboració estableixen que el govern de Portugal és responsable de la selecció (que es realitza mitjançant concursos oficials i oberts, no exclusivament entre personal funcionari), el nomenament i la retribució econòmica del professorat que impartirà les classes. Tanmateix, en un futur, el Govern de Catalunya podria compartir aquesta responsabilitat facilitant part del professorat (com actualment passa a Castella i Lleó, Extremadura i Galícia) o assumir el compromís d'aportar-ne la totalitat (com és el cas d'Andalusia)¹⁵.

¹⁵ Font: Informació facilitada pel Institut Camões de Madrid (setembre 2015).

Pel que fa a la formació del professorat, tant el govern de Portugal com el Departament d'Ensenyament ofereixen als professors de llengües estrangeres cursos i seminaris, els quals són oberts als professors de portuguès. A més, el Departament d'Ensenyament ofereix la possibilitat d'assistir a cursos de llengua i cultura catalanes de manera gratuïta. Els llibres de text i els altres materials didàctics per treballar a l'aula són també facilitats per Portugal.

Les classes de portuguès que formen part dels Cursos de Llengua d'Origen es van iniciar el curs 2008-2009 però, com veurem a continuació, tenen un precedent en la iniciativa particular d'un centre de la ciutat de Barcelona, l'Institut Joan Coromines.

C) Institut Joan Coromines

L'Institut Joan Coromines, centre situat al barri d'Hostafrancs, al districte de Sants Montjuic de Barcelona, va tenir la iniciativa d'oferir el portuguès com a matèria d'opció curricular, malgrat que aquesta llengua no forma part de les llengües estrangeres reconegudes dins el currículum de l'ensenyament secundari: anglès, francès, alemany i italià. Les classes de portuguès es van iniciar el curs 1999-2000 com a matèria optativa de batxillerat i progressivament la seva oferta es va ampliar també a tots els cursos de l'ESO.

L'impulsor de les classes de portuguès va ser el professor Jesús Alegría, que impartia la matèria de francès i que va proposar a l'equip directiu ampliar l'oferta de llengües estrangeres com a matèries optatives dels alumnes. El centre va considerar que era una iniciativa interessant i, com que aquest professor disposava de la titulació requerida per impartir classes d'alemany i de portuguès, va autoritzar la incorporació d'aquestes llengües com a matèries optatives en el nivell de batxillerat. D'aquesta manera, els alumnes podien escollir una llengua estrangera a cadascuna de les tres franges de matèries optatives que en aquell moment se'ls oferia: alemany, portuguès i francès. Sembla que l'interès per part dels alumnes va fer que el portugués s'imposés sobre les altres dues llengües i amb el temps va esdevenir matèria optativa de tots els cursos de l'ESO i el batxillerat.

Com a conseqüència de la valoració positiva d'aquesta experiència per part del centre, l'equip directiu es va plantejar, com a projecte paral·lel, la possibilitat de crear una línia en portuguès, que donés al centre un perfil concret, com a referent en l'ensenyament del portuguès a la ciutat. El centre va comunicar formalment, tant a la Generalitat de Catalunya com al govern de Portugal, la seva voluntat d'esdevenir l'Institut Portuguès de Barcelona, però el projecte encara no s'ha concretat, malgrat l'interès que van mostrar aquestes dues entitats.

Com que les classes de portuguès es van desenvolupar al marge de qualsevol acord o programa oficial, les despeses derivades d'aquesta activitat, com ara la retribució econòmica del professorat, eren assumides per la Generalitat de Catalunya i, en el cas de les despeses ordinàries (fotocòpies, materials...) pel propi centre, però a partir de l'any 2008, el govern de Portugal va dotar al centre d'un professor i es va fer càrrec de la seva selecció, nomenament i retribució econòmica.

3.2.7.3 Organització dels cursos de Llengua i la Cultura Portugueses

El Programa d'Ensenyament de Llengua i Cultura Portugueses es va iniciar a l'Estat espanyol el curs acadèmic 1987-1988 i es duu a terme a centres d'Educació Infantil, Educació Primària i, amb caràcter experimental, en centres d'Educació Secundària Obligatoria. Durant el curs 2000-2001 aquest programa es va implementar a nou Comunitats Autònomes: Castella i Lleó, Principat d'Astúries, Navarra, Madrid, Galícia, País Basc, Cantàbria, Aragó i Extremadura (Mijares, 2003).

La implementació d'aquest programa té algunes diferències segons la Comunitat Autònoma. A la Comunitat de Madrid, per exemple, hi ha centres d'Educació Primària que ofereixen les classes de portuguès dins l'horari escolar i poden ser impartides a tot el grup classe pel professor de portuguès juntament amb el seu professor (classes integrades), o a una part del grup pel professor de portuguès (classes simultànies). A Catalunya, en canvi, les classes que es duen a terme en aquesta etapa educativa s'imparteixen sempre en horari extraescolar.

En el cas de l'etapa d'educació secundària, la franja d'optativitat facilita (encara que, com hem dit, el portuguès no sigui reconeguda com a llengua curricular) que els centres puguin oferir el portuguès com a segona llengua estrangera (vegeu taula 16). A Catalunya, actualment hi ha diversos centres que tenen o han tingut a la seva oferta educativa el portuguès com a matèria optativa als nivells d'ESO i de batxillerat: l'Institut Joan Coromines (situat al barri d'Hostafrancs, al districte de Sants Montjuic), l'Institut Miquel Martí i Pol (Cornellà), l'INS Maremar i l'Institut Mediterrània (el Masnou, a la comarca Maresme), i l'INS Joan Brudieu (la Seu d'Urgell, Lleida):

	Matèria Optativa ESO	Matèria Optativa Batxillerat	Extraescolar Primària	Extraescolar Adults
IES Joan Coromines	SÍ	SÍ	NO	NO
IES Miquel Martí i Pol	SÍ	SÍ	NO	NO
Institut Maremar	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Institut Mediterrània	SÍ	SÍ	NO	SÍ
INS Joan Brudieu	SÍ	SÍ	SI	SÍ

Taula 16. Nivells educatius en què s'ofereixen classes de llengua i cultura portugueses
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per l'Institut Camoës.

Com es pot observar l'INS Joan Brudieu és l'únic centre que ofereix als alumnes d'Educació Primària classes de portuguès com a activitat extraescolar. Aquest centre té una gran demanda de classes de portuguès, ja que té un elevat nombre d'alumnes lusodescendents (a causa de la proximitat amb Andorra, on la presència de portuguesos és molt important). Està situat a la Seu d'Urgell, a l'Alt Urgell, comarca on l'any 2014 hi havia 420 persones procedents de Portugal (que representen el 30% de la població estrangera de la comarca) i 40 del Brasil (2.9%) (Font: Idescat. Evolució de la població total i estrangera. 2000-2014 Seu d'Urgell).

Pel que fa a l'estatus acadèmic d'aquests cursos, el programa preveu que les classes s'imparteixin com a activitat extraescolar i també dins l'horari escolar, com a matèria optativa. En el primer cas, els alumnes que assisteixen a les classes poden rebre un certificat de participació i/o un informe que mostra a les famílies dels progressos i el nivell assolit. En el segon cas, l'aprofitament de les classes es veu reflectit a l'expedient acadèmic dels alumnes. A més, l'Institut Camoës pot facilitar que els alumnes del programa es presentin a les convocatòries d'exàmens per obtenir els certificats oficials de portuguès com a llengua estrangera (PLE) mitjançant la realització de les proves

corresponents en un centre educatiu. Aquests certificats són expedits pel Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), una unitat de la Facultat de Lletres de la Universitat de Lisboa (FLUL). Els continguts i els criteris d'avaluació segueixen els estàndards del Marc europeu comú de referència per a les llengües (MCERL) desenvolupat pel Consell d'Europa i l'equivalència dels nivells en què s'estructura la competència lingüística assolida són els següents: (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Aquesta iniciativa requereix la sol·licitud i la participació per part dels diferents governs autonòmics, els quals han de cedir els espais i facilitar el personal necessari per al desenvolupament de les proves (l'obertura i tancament de portes del centre, ja que es desenvolupen fora de l'horari lectiu dels alumnes -generalment en dissabte-...). Actualment, aquesta iniciativa s'està realitzant a Andorra i a dues comunitats autònomes (Galícia i Extremadura)¹⁶ i es podria dur a terme a Catalunya a partir de l'any 2016 si hi hagués demanda per part dels alumnes i el Departament d'Ensenyament considerés oportú participar-hi. Cal comentar que la presentació a aquestes proves no és gratuïta i que la taxa per poder realitzar-les se situa entre els 70 i els 110 euros segons el nivell.

3.2.7.4 Participació

El nombre d'alumnes que van assistir a classes de portugués en els centres escolars de tot l'estat va ser de 10.785 (curs 2011-2012) i de 9.177 (curs 2012-2013) (vegeu taula 17). Malgrat el descens en la xifra global, s'ha produït un augment d'alumnes de batxillerat que hi han participat, de 96 alumnes (curs 2011-12) fins a 286 (curs 2012-13) (vegeu taula 18):

	Curs 2011/12	Curs 2012/13
Nombre alumnes	10.785	9.177
Escoles	77	77
Grups	-	566
Professors	33	32

Taula 17: Participació en cursos de portugués

	Curs 2011-2012	Curs 2012-2013
Preescolar i 1r CEB	7.515	6.210
2n i 3r CEB	3.174	2.681
ESO i Batxillerat	96	286
Total	10785	9.177

Taula 18. Participació en cursos de portugués Nivell educatiu

¹⁶ Font: Informació facilitada pel Institut Camoës de Madrid (setembre 2015).

Si observem el nombre d'alumnes que van assistir a classes de portuguès a les diferents Comunitats Autònomes (vegeu taula 19), podem comprovar que entre les províncies amb una major participació trobem Badajoz, Càceres, Lleó i Salamanca, tant a educació primària com a educació secundària:

Consolat	Ciutats	Alumnes Educació Primària	Alumnes Educació Secundària
Barcelona	Saragossa	149	14
Bilbao	Burgos	264	18
	Cantàbria	9	-
	Guipúscoa	79	20
	Navarra	259	19
	Biscaia	184	-
Madrid	Badajoz	1.855	162
	Càceres	604	-
	Lleó	1.562	172
	Madrid	900	14
	Oviedo	253	22
	Salamanca	686	47
Vigo	Ourense	559	-
Total		7.363	488

Taula 19. La ELCO portuguesa en Educació Primària i Secundària. Curs 2000/01
Font: (Broeder i Mijares, 2003)

Probablement això és conseqüència al fet que són zones geogràficament pròximes a Portugal on, recordem, hi ha poblacions on el portuguès o el gallec són llengües històriques:

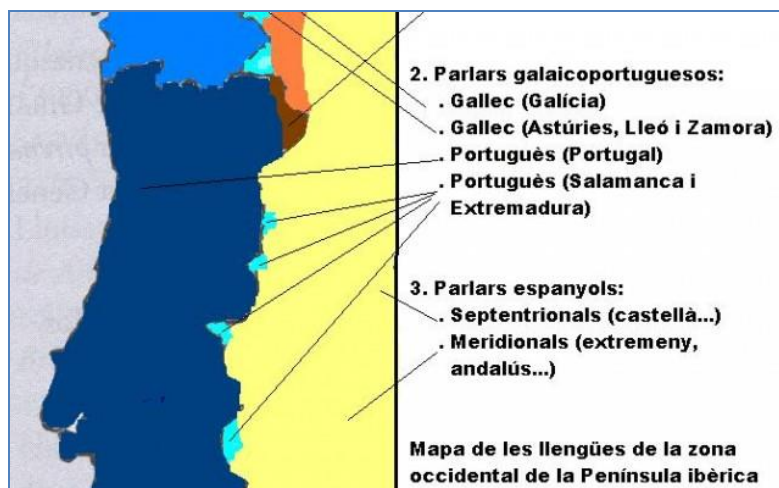


Figura 7. Mapa de les llengües de la zona occidental de la Península Ibèrica

Font: Mayans, P. (2008a)

En el cas de Catalunya el nombre d'alumnes que van assistir a les clàsses de llengua i cultura portugueses durant el curs 2011-2012 va ser de 300, un 32% més que durant els dos cursos anteriors:

Curs acadèmic	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015
Nombre d'alumnes	227	227	300	330	212	106

Taula 20. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Portugueses

Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.7.5 Perfil dels alumnes

La majoria dels alumnes que assisteixen a les classes de portuguès no té la nacionalitat portuguesa, sinó espanyola. Durant el curs 2011-2012, el percentatge d'alumnes lusodescendents de tot l'Estat espanyol que hi van participar va ser del 19,1%:

Origen dels alumnes (curs 2011-2012)	Percentatge
Portugal i altres països lusòfons	19,10%
Espanyols	72,18%
Altres nacionalitats	8,72%

Taula 21. Origen dels alumnes participants en els cursos de portuguès a l'Estat espanyol

Font. Quadre d'elaboració pròpia a partir de les dades facilitades pel Institut Camões.

En el cas de Catalunya, el percentatge d'alumnes lusodescendents que durant el curs 2011-2012 va assistir a aquestes classes va ser també d'aproximadament el 20% (uns 60 alumnes, els quals representen l'1,6% dels 3.654 alumnes estrangers procedents de Portugal i Brasil escolaritzats a Catalunya):

Origen dels alumnes (curs 2011-2012)	Percentatge
Portugal i altres països lusòfons	20%
Estat Espanyol i altres nacionalitats	80%

Taula 22. Origen dels alumnes que participen en els cursos de portugués a Catalunya
Font. Quadre d'elaboració propia a partir de les dades facilitades pel Institut Camões

Com es pot veure en aquests dos quadres, el percentatge d'alumnes que no provenen de països lusòfons (80%) és molt elevat i és, amb molta diferència, el Programa de Llengua d'Origen que compta, al menys a Catalunya, amb una major participació d'alumnes sense cap vinculació amb la llengua objecte d'estudi. La majoria dels alumnes que assisteixen als altres cursos del programa provenen de famílies que utilitzen la llengua familiar d'origen de manera habitual.

3.2.8 Cursos de Llengua i Cultura Urdú

3.2.8.1 L'urdú: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

L'urdú té parlants a l'Índia (uns 52 milions) i al Pakistan (uns 12 milions). És, juntament amb l'anglès, la llengua oficial del Pakistan. També ho és de l'estat indi de Jammu i Kashmir, i és una de les dues llengües oficials de l'estat del sud de l'Índia Andhra Pradesh (Contreras, 2010).

Aquesta llengua és lingüísticament molt pròxima a l'hindi, amb el qual hi ha mútua intel·ligibilitat oral. De fet, es tracta de dues varietats estandaritzades d'un únic subdialecte i abans de la partició entre l'Índia i el Pakistan, es feia referència a l'hindi i a l'urdú com a una sola llengua, anomenada hindustànic. Així, la divisió entre les dues varietats és de caire polític i les diferències que existeixen afecten especialment la forma escrita i el vocabulari (Contreras, 2010).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que parlen urdú procedeixen majoritàriament del Pakistan, on és la llengua que s'ensenya a l'escola. Segons les dades oficials, durant el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans de primària i secundària hi havia matriculats 5.722 alumnes estrangers procedents del Pakistan (que representen el 3,2% del total d'alumnes estrangers) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Els alumnes procedents del Pakistan generalment parlen urdú com a primera o segona llengua, perquè és la llengua que els han transmès els seus progenitors, han estat escolaritzats al Pakistan i/o per l'accés als mitjans de comunicació d'aquest país. Tanmateix, les enquestes que, anualment, fa fer el Departament d'Ensenyament a l'alumnat que ha assistit a les aules d'acollida, mostren que bona part d'aquests alumnes tenen altres llengües familiars, segons la zona de procedència, majoritàriament el panjabi. El motiu és que la població pakistanesa instal·lada a Catalunya prové principalment de la regió del Punjab, on es parla aquesta llengua.

Les llengües que van declarar com a llengua familiar els alumnes procedents de l'Índia i el Pakistan que van assistir a un aula d'acollida durant el curs 2009-2010 són les següents: urdú (673 alumnes), panjabi (619 alumnes), hindi (74 alumnes), paixtu (7 alumnes), pahari/potwari (6 alumnes), sindhi (6 alumnes), saraiki (3 alumnes). Cal destacar que més del 50% d'aquests alumnes van declarar tenir una llengua familiar diferent de l'urdú, que és la llengua que s'ofereix en els Cursos de Llengua d'Origen (Fidalgo M.; Mayans. P, 2015).

3.2.8.2 Marc legal i acords de col·laboració

Les classes de llengua i cultura urdús que s'organitzen en els centres escolars de Catalunya es van iniciar l'any 2010 i són fruit dels convenis signats entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i dues associacions vinculades a la comunitat pakistanesa establerta a Catalunya. D'una banda, el conveni signat l'any 2009 amb l'associació catalano pakistanesa Pak Català, que és una federació formada per diverses entitats d'immigrants d'origen pakistanès a Catalunya. Aquesta associació organitza activitats esportives, culturals i de formació, com ara

cursos d'urdú pels nens d'origen pakistanès, cursos de català per adults.... De l'altra, el conveni signat l'any 2013 amb l'Associació Cultural SAHA Alba, que és una associació de dones del Pakistan, Índia, Nepal i Bangladesh que té com a objectiu principal donar suport i facilitar la integració de les dones procedents d'aquests països, i que organitza classes d'urdú, hindi i reforç escolar per a nens des de l'any 2005.

L'associació Pak Català va organitzar les classes de llengua i cultura urdús durant dos cursos acadèmics (2009-2010 i 2011-2012). Durant el curs 2012-2013 les classes es van interrompre, ja que l'associació va decidir renunciar a la seva organització. A partir del curs 2013-2014 l'associació SAHA Alba va assumir aquesta responsabilitat¹⁷.

Aquests acords estableixen que el Departament d'Ensenyament ha de facilitar els espais en un centre escolar per impartir les classes, però no suposa cap aportació econòmica per fer front a les despeses derivades de l'activitat. Així, les associacions han de facilitar els professors que imparteixen les classes. Malgrat que alguns professors són voluntaris i no reben cap retribució econòmica per la seva tasca, les famílies dels alumnes que hi participen han de pagar una quota, d'entre 5 i 10 euros, en concepte de material.

3.2.8.3 Organització dels cursos de Llengua i Cultura Urdús

Els cursos de llengua i cultura urdús s'ofereixen a alumnes d'educació, primària i secundària (fins a l'edat de 18 anys). Les classes s'imparteixen fora de l'horari lectiu (de dilluns a divendres) com una activitat extraescolar, que és oberta als alumnes dels diferents centres de la zona, i tenen una durada d'una hora setmanal. Pel que fa al perfil dels alumnes que assisteixen als cursos, aquests generalment parlen l'urdú com a primera o segona llengua però també n'hi ha que tenen altres llengües familiars, majoritàriament el panjabi. Tanmateix, segons va explicar la coordinadora dels cursos sembla que s'està produint un canvi en la transmissió lingüística intergeneracional en favor de l'urdú i no hi ha demanda de cursos de panjabi per part de les famílies que parlen aquesta llengua. Els progenitors que parlen panjabi sovint prefereixen que els fills parlïn urdú, perquè consideren que té més prestigi i, com és llengua oficial, es pot fer servir a tot l'Estat:

¹⁷ Font. Informació facilitada per membres de l'associació SAHA Alba.

(lenguas familiars que tenen els alumnes) generalment urdú... i panjabi, els dos idiomes que entre famílies se parlen, però a vegades els adults parlen entre ells panjabi però amb els nens més parlen urdú perquè som de Pakistan i el nostre idioma nacional és urdu i la zona que la gent totes ha vingut aquí, com Catalunya parlen català, som del Punjab, i al Punjab el idioma que parlen més és panjabi, llavors és el idioma de l'origen i estan acostumats a parlar més (...) (¿per què no se donen classes de panjabi?) perquè allà també no són costums de panjabi, perquè la gent prefereix parlar urdú i els seus fills també prefereixen que aprenguin i parlin més urdú (...) panjabi estan perdent, cada vegada la gent parla més urdú, perquè urdú és un idioma molt respectuós (...) prefereixen que els fills aprenguin aquest idioma... és un canvi que les famílies van fent, per exemple jo em prefereixo que els meus fills parlin anglès.. ara la gent està fent-ho, primer al Punjab era panjabi, després deixant panjabi van adoptar urdú més, perquè urdú és un idioma que en tot el país poden parlar és un gran benefici i després anglès, que és un idioma internacional (CLO/PLO-URD-SCH).

3.2.8.4 Participació

El nombre d'alumnes que han assistit als cursos s'ha mantingut estable al llarg dels dos primers cursos que s'han organitzat: 20 alumnes, que representen el 0,35% dels 5.722 alumnes estrangers procedents del Pakistan matriculats a centres escolars catalans (curs 2011-12). Com hem comentat, durant el curs 2012-2013 les classes no es van organitzar i, aquest curs 2014-2015 també s'han deixat d'organitzar:

Llengua	Curs 2010-2011	Curs 2011-2012	Curs 2012-2013	Curs 2013-2014	Curs 2014-2015
Urdú	20	20	0	6	0

Taula 23. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Urdús
Font: Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.9 Cursos de Llengua i Cultura Quítxues

3.2.9.1 El quítxua: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

El quítxua (denominat pels seus parlants qichwa -amb variacions fonètiques segons la zona- o runasimi) és una llengua ameríndia que es parla principalment en aquelles zones que constitueixen l'antic imperi inca: Perú, Bolívia, Equador, sud de Colòmbia i nord-oest de l'Argentina. El quítxua és la llengua ameríndia més parlada i actualment té uns 10 milions de parlants, tot i que els censos en comptabilitzen un nombre una mica menor:

Perú (4.000.000), Bolívia (2.500.000), Equador (2.250.000), sud de Colòmbia (450.000) i nord-oest de l'Argentina (100.000) (Gràcia, 2010).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que procedeixen d'estats on es parla el quítxua són un dels grups d'alumnes estrangers més nombrosos, només per darrere dels marroquins. Segons dades oficials durant el curs 2011-2012 el nombre d'alumnes no universitaris procedents d'aquests estats era de 37.845, que representa el 21.5% del total d'alumnes estrangers: Perú (5.191), Bolívia (7.330), Equador (13.820), Colòmbia (7.090) i Argentina (4.414) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). El nombre d'aquests alumnes que tenen el quítxua com a llengua familiar és difícil de determinar, ja que les úniques dades, numèricament significatives, de les quals es disposen per conèixer la llengua familiar dels alumnes d'origen estranger provenen de les enquestes que, anualment, fa fer el Departament d'Ensenyament a l'alumnat que ha assistit a les aules d'acollida. Així, segons les llengües que declaren aquests alumnes, durant el curs 2009-2010 hi havia 48 alumnes que tenien el quítxua com a llengua familiar (Fidalgo, Mayans, 2015). Tanmateix, aquesta xifra és probablement molt superior perquè els mateixos parlants de quítxua sovint amaguen que són parlants d'aquesta llengua com a conseqüència del poc prestigi social que té en els països d'origen enfront del castellà. A més, aquesta xifra no inclou els alumnes que s'han incorporat a l'aula ordinària o que tenen la nacionalitat espanyola.

3.2.9.2 Marc legal i acords de col·laboració

Les classes de llengua i cultura quítxues es van iniciar el curs 2012-2013 i parteixen de la iniciativa d'un centre educatiu de l'Hospitalet de Llobregat, l'Institut Margarida Xirgú, que va promoure la signatura d'un conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'associació Centre Rimasun de Barcelona, que és una associació cultural creada l'any 2011 amb l'objectiu de promocionar la llengua i la cultura quítxues.

L'impulsor d'aquest projecte va ser la professora responsable de l'aula d'acollida del centre, que va observar com el quítxua passava desapercbut en l'entorn escolar, malgrat que un nombre significatiu dels alumnes d'origen llatinoamericà parlaven o

tenien una vinculació familiar amb aquesta llengua. L'equip directiu del centre (el qual té una llarga experiència en accions plurilingües, com ara la participació en el Projecte Galauda amb activitats i classes de gallec a l'ESO –vegeu capítol 3.11.2-) va considerar que era una proposta interessant i va decidir dur a terme aquest projecte, amb l'objectiu de donar visibilitat, promocionar i valorar les llengües dels alumnes d'origen estranger. Per aquest motiu el centre es va posar en contacte amb el Departament d'Ensenyament i amb diverses associacions quítxues que hi podrien col·laborar. Finalment l'octubre del 2012 es va signar un conveni de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i l'associació Centre Rimasun de Barcelona, el qual va fer possible incloure l'ensenyament de la llengua i la cultura quítxues dins el Projecte Lingüístic Plurilingüe del centre i dins el programa de Llengua i Cultura de Llengua d'Origen.

Aquest acord estableix que el Departament d'Ensenyament ha de facilitar els espais en un centre escolar per impartir les classes, però no suposa cap aportació econòmica per fer front a les despeses derivades de l'activitat. En aquest cas, l'associació Centre Rimasun de Barcelona facilita els professors que imparteixen les classes, i com que aquests no reben cap retribució econòmica per impartir-les, les classes són gratuïtes i no suposen cap despesa per a les famílies dels alumnes que hi participen.

3.2.9.3 Organització dels cursos de Llengua i Cultura Quítxues

L'ensenyament de llengua i cultura quítxues s'ha implantat en un únic centre educatiu, l'Institut Margarida Xirgu de l'Hospitalet de Llobregat, el qual durant el curs 2012-2013 va organitzar aquest curs com a activitat extraescolar per a tots els alumnes del centre, independentment de l'origen i competència en la llengua quítxua. L'equip directiu d'aquest centre escolar va considerar l'opció d'obrir l'activitat a altres escoles de la zona però es va decidir no fer-ho per motius d'organització, ja que s'hi ha implantat la jornada escolar contínua, i que, per tant, hi ha més dificultats per a l'obertura i el tancament de portes, i el control d'accés a les seves instal·lacions. Les classes s'imparteixen fora de l'horari lectiu (de dilluns a divendres) i tenen una durada d'una hora setmanal. Aquesta experiència però, es va dur a terme durant un únic curs escolar i no ha tingut continuïtat.

Pel que fa a la participació, només quatre alumnes s'hi van inscriure. Segons van explicar els organitzadors dels cursos hi ha diverses causes perquè la participació sigui tan baixa. En primer lloc, hi ha famílies que desconeixen l'organització d'aquesta activitat, ja que no assisteixen a les reunions informatives de l'escola o, com s'ha detectat en alguns casos, no n'han rebut la informació que el centre els fa arribar a través dels alumnes. També hi ha famílies que, malgrat veure amb bons ulls i mostrar interès per aquesta iniciativa, decideixen no participar-hi, ja que, segons expliquen les persones del centre implicades en l'organització, consideren el quítxua com una llengua sense prestigi social i que no cal estudiar.

Cal comentar que el professor que impartia les classes va abandonar el curs abans de la seva finalització i que el centre va tenir dificultats per cobrir la seva baixa. El temps d'interrupció del curs i el canvi de professor van afectar el nombre d'alumnes participants, que es va reduir a dos.

3.2.10 Cursos de Llengua i Cultura Bengalís

3.2.10.1 El bengalí: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans

El Bengali té uns 110 milions de parlants a Bangladesh (on és la llengua nacional i oficial) i uns 70 milions de parlants a la República d'Índia (on és llengua cooficial – juntament amb l'hindi i l'anglès- dels estats d'Andaman i Nicobar, Bengala Occidental i Tripura) (Lecrec, 2007).

Els alumnes escolaritzats a centres escolars catalans que tenen el bengalí com a llengua familiar procedeixen majoritàriament de Bangladesh. Segons les dades oficials durant el curs 2011-2012 en els centres escolars catalans hi havia matriculats 702 alumnes estrangers procedents de Bangladesh, els quals representaven el 0,39% dels 175.942 alumnes estrangers escolaritzats a Catalunya. Segons les enquestes que es van passar als alumnes de les aules d'acollida el curs 2009-2010 sobre les llengües que parlen al seu entorn familiar, hi havia 95 alumnes que parlaven bangalí, dels quals 92 provenien de Bangladesh i 3 de l'Índia.

3.2.10.2 Marc legal i acords de col·laboració

Les classes de Llengua i Cultura Bengalís són fruit d'un conveni de col·laboració signat entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i l'Associació Cultural de Bangladesh a Barcelona el 13 de novembre de 2009.

3.2.10.3 Participació

Les classes de llengua i cultura bengalís es van iniciar el curs 2009-2010 amb la participació de vint-i-cint alumnes, xifra que es va multiplicar per dos el curs 2010-2011. A partir del curs 2011-2012, però, se n'ha produït un descens i n'hi ha quinze:

Llengua	Curs 2009-10	Curs 2010-11	Curs 2011-12	Curs 2012-13	Curs 2013-14	Curs 2014-15
Bengalí	25	57	30	30	15	15

Taula 24. Evolució en la participació en els Cursos de Llengua i Cultura Bengalís
Font:Elaboració pròpia a partir de la informació facilitada pel Departament d'Ensenyament

3.2.11 Programa d'ensenyament de llengua i cultura gallegues: Proxecto Galauda

3.2.11.1 El gallec: distribució geogràfica, nombre de parlants i presència en els centres escolars catalans.

El gallec es parla a l'Estat espanyol (uns 2.100.000 parlants): a Galícia (uns 2 milions; a més, unes 500.000 persones l'empren com a segona llengua); a l'oest d'Astúries (entre els rius Eo i Nàvia -uns 30.000-); a l'oest de Castella i Lleó (províncies de Lleó i Zamora -entre 25.000 i 35.000-), i a Extremadura (Val do Ellas). Pel que fa a l'estatus legal del gallec, la Constitució espanyola estableix que el castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat i que les altres llengües espanyoles seran també oficials a les comunitats autònomes respectives d'acord amb els seus estatuts. L'Estatut d'Autonomia de Galícia declara el gallec com a llengua pròpia de Galícia i n'estableix l'oficialitat al costat del castellà (Badia i Capdevila, 2002).

Pel que fa a la població gallegoparlant a Catalunya, l'any 2013 hi havia 33.190 persones que van declarar tenir el gallec com a llengua inicial, per a 12.520 de les quals és també llengua d'identificació (Font: Idescat. Llengua inicial, d'identificació i habitual, 2013).

El nombre d'alumnes que tenen el gallec com a llengua familiar és, però, difícil de determinar, ja que no hi ha dades disponibles sobre l'ús d'aquesta llengua entre el col·lectiu escolar.

3.2.11.2 Proxecto Galauda: Introducció

Des del curs 1998-1999, a Catalunya, diversos centres d'educació secundària ofereixen classes de llengua i cultura gallegues en la franja crèdits variables o de matèries optatives, dins, per tant, de la seva oferta curricular. Aquesta iniciativa educativa, *Proxecto Galauda*, es va impulsar des de la Secció de Filologies Gallega i Portuguesa de la Universitat de Barcelona (UB) i sorgeix dins el marc d'un protocol de Col·laboració signat l'any 1999 entre la Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Aquest document posa de manifest la voluntat de promoure les llengües gallega i catalana en els centres d'educació secundària d'ambdues Administracions, és a dir, llengua gallega en els instituts de Catalunya i llengua catalana en els instituts de Galícia. El Proxecto inclou classes sobre la llengua i la cultura gallegues. Un equip de treball de Galauda (denominat *equip tècnic d'implantació la llengua gallega a l'educació secundària*) va elaborar un llibre de text, *Vencello. Lingua e cultura galegas para estudantes de fóra de Galiza*, la primera edició del qual data de l'any 2001 i la segona, corregida i augmentada, de l'any 2008). El Proxecto preveu complementar les classes amb tot un seguit d'activitats dins i fora de les aules: trobades amb escriptors gallecs, assistència a obres de teatre gallec, sortides emblemàtiques a llocs significatius per a la cultura gallega de Barcelona (Universitat de Barcelona, Llibreria Sargadelos, Centre Gallec, etc.). L'activitat més rellevant, però, és un viatge anual a Galícia finançat parcialment per ambdues Administracions, i els intercanvis educatius que es fan "in situ" amb centres escolars gallecs (Proxecto Galauda; Mayans, 2008b).

Malgrat que aquest Proxecto no s'inclou dins el Programa de Llengua i Cultura d'Origen, li hem volgut dedicar un apartat perquè és un altre exemple de programa d'ensenyament de llengua familiar d'origen implementat en els centres escolars catalans.

3.2.11.3 Objectius del Proxecto Galauda

El Proxecto Galauda s'emmarca dins un model educatiu intercultural i té com a objectiu principal treballar a l'aula una percepció positiva de la diversitat lingüística i uns valors de respecte envers el bagatge lingüístic i cultural de tots els alumnes:

Galauda é un proxecto educativo intercultural que se asenta en dous piares principais:

Fomentar nos adolescentes o respecto cara as linguas e as culturas, a partir das que forman parte da sociedade na que viven.

Defender a diversidade lingüística e cultural, de xeito que as estudantes e os estudantes de secundaria perciban esta diversidade como un ben imprescindible na formación dunha sociedade cohesionada e flexible ao tempo.

(Font: Proxecto Galauda <http://srvcnpbs.xtec.cat/galauda/>)

El Proxecto Galauda, que va néixer a la Secció de Filologies Gallega i Portuguesa de la UB, és un Proxecto educatiu intercultural que pretén provocar en els adolescents una percepció de la diversitat lingüística i cultural com una necessitat inqüestionable per a les societats d'avui dia (Universitat de Barcelona. Proxecto Galauda. Presentació)

Si bé els cursos de llengua i cultura d'origen se centren en les llengües familiars d'un col·lectiu d'alumnes que es va incorporar en el nostre sistema educatiu a partir de la dècada de 1990, el Proxecto Galauda mostra un reconeixement del gallec, una de les llengües de la immigració que es va produir a Catalunya procedent de la resta de l'Estat espanyol durant les dècades de 1950 i 1960, i que actualment continua, encara que en proporcions menors: «més de 10.000 catalans l'any 2001 eren nascuts a Galícia i tenien menys de 35 anys, xifres que impliquen, sense gaire marge d'error, el trasllat d'un contingent demogràfic força important produït des de Galícia (Labraña, 2012:57)». Per tant, a diferència dels alumnes d'origen estranger (els quals són majoritàriament la segona generació d'immigrants) els alumnes d'origen gallec són la segona o la tercera generació d'immigrants que tenen una vinculació familiar amb el gallec (encara que no hagi esdevingut necessàriament llengua de comunicació intergeneracional). Cal comentar que inicialment aquest Proxecto s'orientava a aquests alumnes, que tenien una vinculació familiar amb la llengua i la cultura gallegues, però l'interès per part de tots els alumnes va motivar l'ampliació de l'oferta curricular dins el Proxecto plurilingüe i intercultural dels centres¹⁸. Com va apuntar el director del centre on s'imparteixen les classes de portuguès, en el nostre context l'aprenentatge de les llengües romàniques

¹⁸ Font: Informació facilitada per la coordinadora del Proxecto Galauda, Sabela Labraña.

resulta especialment fàcil, ja que la major part dels alumnes catalans parlen dues (o més) llengües de la mateixa família:

En aquell moment hi havia molta més optativitat al batxillerat que ara i, per tant a les tres franges que hi havia d'optatives, a una fèiem francès, a altra portuguès i a l'altra alemany. I va funcionar un temps. (...) l'alemany que és molt complicat els alumnes els costava molt agafar-lo i dominar-lo, i per tant vam pensar que el portuguès sembla que és més pràctic en el sentit que amb aquestes hores es fa més profit. (EDC-POR-XMA)

La memòria d'activitats elaborada per un centre que participa en el Proxecto Galauda inclou un comentari en aquesta línia, que destaca com la comprensió oral del gallec per part dels alumnes va permetre adoptar aquesta llengua com a llengua vehicular de les classes:

Aprofitant la facilitat en la comprensió oral, la llengua vehicular de les classes ha estat gairebé en tot moment el gallec, elecció que ha permès un contacte directe i quotidià amb l'idioma. (Institut Margarida Xirgu, 2011:6)

3.2.11.4 Participació i perfil dels alumnes

Les classes de llengua i cultura gallegues es van impartir de manera experimental com a un crèdit variable durant el curs 1998-1999 a un centre d'educació secundària, l'IES Parets del Vallès. A partir de l'oficialitat del Proxecto Galauda, el nombre de centres que s'hi van sumar va anar augmentant. El curs acadèmic de més participació (2008-2009) hi va haver vuit instituts de Catalunya que oferien la matèria de llengua i cultura gallegues: IES Alella (Alella), IES Arquitecte Manuel Raspall (Cardedeu), IES Les Vinyes (Sta. Coloma de Gramenet), IES Margarida Xirgu (l'Hospitalet de Llobregat), IES Narcís Monturiol (Barcelona), IES de Sales (Viladecans), IES Salvador Dalí (El Prat de Llobregat), IES Sant Just Desvern (Sant Just Desvern). Durant aquest curs 2015-2016 aquestes classes s'ofereixen a un únic centre, Col·legi El Casal de Castellar del Vallès. Això es degut a diversos factors, el principal dels quals és la jubilació del professorat del projecte. Com podem observar a la figura 8, el nombre de centres que han participat en el programa varia segons el curs acadèmic:

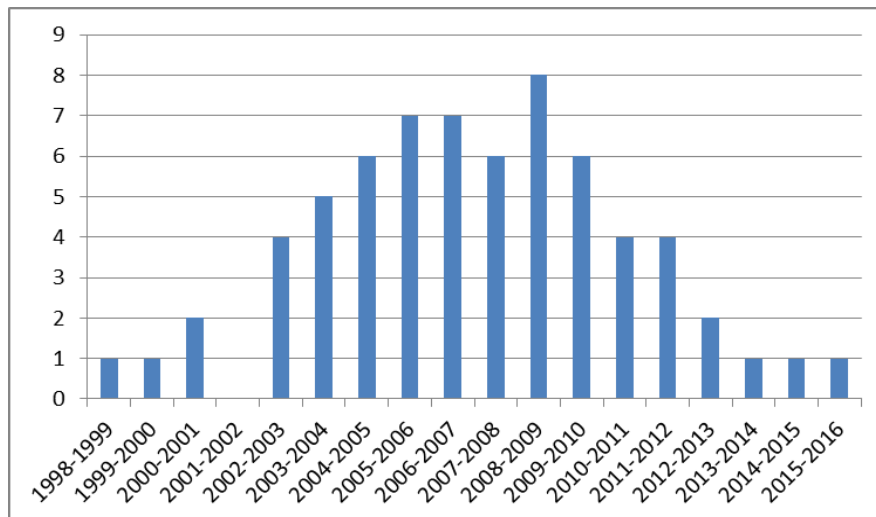


Figura 8. Evolució de la participació en el Proxecto Galauda (1998-2016)

Font. Elaboració pròpia a partir de les dades facilitades per la coordinadora del projecte.

El perfil d'alumnes que participen en aquest programa és molt divers. En general, els centres que ofereixen classes de gallec no tenen una presència elevada d'alumnes d'origen gallec, i el fet que les classes s'imparteixin dins l'horari lectiu com a matèria curricular facilita la participació de tots els alumnes del centre, independentment de l'origen.

Donat el caràcter plural de l'origen lingüístic i nacional de la majoria dels alumnes (...) es van anar introduint de manera molt senzilla petits apunts de morfologia comparada entre la llengua gallega i d'altres més conegudes pels estudiants. (Institut Margarida Xirgu 2011:6)

Pel que fa a la implementació del Proxecto Galauda a Galícia, el nombre de centres que han ofert classes de llengua i cultura catalanes és inferior que els centres catalans que ofereixen classes de llengua i cultura gallegues. Una possible explicació és que, per raons històriques, la comunitat d'origen català a Galícia és menys nombrosa que la comunitat d'origen gallec a Catalunya. Durant els cursos 2007-2008 i 2008-2009 dos centres, l'IES Pedregal de Irimia (Meira) i l'IES Auga da Laxe (Gondomar) van impartir classes de llengua catalana, encara que en aquests casos, les classes es van impartir en horari extraescolar.

3.2.11.5 Intercanvis educatius entre centres de Catalunya i centres de Galícia

Amb l'objectiu de potenciar l'intercanvi d'experiències entre els alumnes que participen en el Proxecto Galauda, s'inclouen diverses activitats col·lectives en què participen els alumnes dels centres tant a Catalunya com a Galícia.

A) Activitats organitzades a Catalunya

El projecte preveu realitzar una sortida anual per visitar llocs rellevants de la cultura gallega a Barcelona (Labraña, 2003): a) la llibreria i galeria Sargadelos, on s'explicava als alumnes la rellevància d'aquesta entitat per a la cultura gallega. Estudiants i professors parlaven amb els responsables sobre autors, llibres més venuts, novetats editorials, celebració de les Lletres gallegues... b) la Universitat de Barcelona, on, a més de la visita a l'edifici històric, tenia lloc una trobada amb el catedràtic Basilio Losada i amb el professorat de Filologia Gallega. c) el Centre Gallec de Barcelona, on s'assistia a mostres de folklore i explicacions d'instruments tradicionals, teatre en gallec, gastronomia, etc., i participar d'un dinar la sala d'actes.

També es van organitzar altres activitats culturals, com ara l'assistència a representacions teatrals sobre contes tradicionals gallecs (a càrrec del grup Furafollas, l'any 2006) i l'obra de teatre "Utopía 94" (interpretat per 4 instituts de Galícia sota la direcció d'Alfonso García Penas, l'any 2011); la participació en el concurs literari *Contos do Mediterràneo* (organitzat pel Lectorat de Gallec de la Universitat Autònoma de Barcelona i on es va crear una categoria especial per als estudiants del Proxecto Galauda), i l'elaboració de fanzine gallec-català *O Catalizador 1 e 2*, el qual va participar al Saló del Còmic 2009.

B) Activitats organitzades a Galícia

Com hem comentat abans, l'activitat més rellevant del projecte és un viatge que es fa anualment a diferents ciutats i pobles de Galícia, el qual ofereix als alumnes l'oportunitat de conèixer llocs i aspectes culturals que han treballat a l'aula. Un fet que posa de manifest la implicació de l'Administració gallega en aquest projecte és la

recepció institucional i el finançament de l'allotjament del grup visitant per part de les autoritats de la Xunta.

Durant aquest viatge es realitzen intercanvis educatius amb centres escolars gallecs, els quals permeten la interacció entre els alumnes de Galícia i Catalunya. El primer contacte entre centres va ser l'any 2005 amb l'IES Francisco Asorey (Cambados-Pontevedra). A partir d'aquests intercanvis, molts centres gallecs van mostrar un gran interès per introduir classes de català en la seva oferta educativa. Finalment, aquest projecte es va poder concretar en dos centres d'educació secundària: l'IES Pedregal de Irimia (Meira-Lugo, 2006-2007) i Agua da Laxe (Gondomar-Pontevedra, 2007-2008). Aquests cursos s'oferien en horari extraescolar i estaven oberts tant a alumnes i les seves famílies, i professors del centre. Un fet que fa palès el gran interès pel català per part dels participants de l'IES Pedregal de Irimia és que els alumnes van haver de renunciar al transport escolar per poder assistir a les classes. De la mateixa manera, el professor, Eduard del Castillo, es traslladava expressament a la localitat de Meira des de Santiago.

3.2.11.6 Valoració del Proxecto Galauda

La valoració global del Proxecto Galauda per part de l'equip responsable i dels centres implicats és, en general, molt positiva, ja que es poden assolir els objectius plantejats, tant en relació a l'aprenentatge de la llengua gallega com en la potenciació d'una visió plural de la societat:

Les classes de llengua i cultura gallegues i tot el conjunt d'activitats associades al Proxecto, obtenen, any rere any, un grau molt alt de satisfacció i profit per part dels alumnes (...) és important assenyalar l'adquisició de competències, sobretot lingüístiques, i la importància (cabdal) d'una experiència d'aquestes característiques en un món globalitzat (...) (Institut Margarida Xirgu 2011:12-13)

hem intentat transmetre alguns dels aspectes més significatius de la cultura gallega a través d'una metodologia comparatística que permetés de fer un autèntic intercanvi cultural de la realitat dels alumnes i la gallega, fomentant així l'interès per la llengua i la cultura pròpies de Galícia. (...) D'aquest primer objectiu se'n deriva un segon: la potenciació d'una dinàmica discursiva que ha permès consolidar el sentiment d'inclusió del estudiants a la realitat cultural i lingüística de Catalunya, consolidant a la vegada un (re)coneixement mutu (i allunyat de prejudicis) entre alumnes gallecs i catalans. (Institut Margarida Xirgu 2011:3).

3.3 Conclusions: diferències entre els Cursos de Llengua i Cultura d'Origen segons la llengua que s'imparteix

Com hem pogut observar al llarg d'aquest capítol, la implementació del programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen desenvolupat a Catalunya presenta diferències destacables segons la llengua que s'hi imparteix:

1. El tipus d'entitats que han signat els convenis de col·laboració que han permès la realització dels cursos. Hem de distingir entre els convenis que impliquen el govern de l'Estat espanyol i els governs dels estats d'origen (com és el cas del Marroc, Portugal i Romania) i els convenis signats entre el Departament d'Ensenyament i diverses associacions culturals vinculades a les comunitats d'origen estranger establertes a Catalunya. Aquesta diferència té implicacions fonamentals en l'organització dels cursos, ja que determina aspectes com ara:

a) L'abast territorial del programa. Els convenis entre els estats contempnen la implementació del programa a les escoles de tot l'Estat espanyol. Durant el curs 2011-2012 els cursos de llengua, cultura i civilització romaneses s'impartien a diversos centres de set comunitats autònomes, els cursos de llengua àrab i cultura marroquí a tretze, i els cursos de llengua i cultura portugueses a deu. En canvi, els convenis signats entre el Departament d'Educació i Associacions culturals tenen validesa exclusivament per al cursos organitzats per aquestes associacions a centres escolars catalans.

b) La implicació dels estats d'origen en la implementació de programa. Els convenis signats amb els governs dels estats d'origen estableixen que aquests tenen la competència per a la selecció i el nomenament dels professors, i que han de fer-se càrrec de la retribució econòmica. En aquests casos (entre els quals trobem les classes d'àrab, portuguès i romanès) les classes són gratuïtes i no suposen cap despesa per a les famílies dels alumnes que hi participen. En canvi, quan el Departament signa un conveni amb una fundació o associació cultural, la implicació dels estats d'origen en l'organització dels cursos varia molt segons la llengua. En aquests casos (xinès, neerlandès, amazic, bengalí, quítxua, ucraïnès i urdú), la responsabilitat de facilitar i pagar el professorat, facilitar els materials didàctics i

fer-se càrrec de les despeses extraordinàries (com ara assegurances, etc) recau sobre l'associació. Per aquest motiu, les famílies dels alumnes que participen en els cursos, que sovint en són membres, han de fer una aportació econòmica (amb l'excepció de l'amazic i el quítxua, com veurem en el punt sis d'aquest apartat).

- c) Hi ha associacions que, segons han explicat alguns dels seus membres, tenen algun tipus de suport per part del govern d'origen, com ara cursos de formació per als professors o recursos econòmics destinats a adquirir materials, assumir part de la quota que les famílies han de pagar per assistir als cursos o organitzar viatges al país d'origen. Aquest és el cas de les classes de xinès i de neerlandès. Tanmateix, hi ha altres associacions que no tenen cap suport per part de l'estat d'origen, com és el cas de les que organitzen les classes d'amazic, bengalí, quítxua, ucraïnès i urdú:

Llengua	Implicació estat origen	Tipus Ajut
Àrab	SÍ	Professorat, materials
Portuguès	SÍ	Professorat, materials
Romanès	SÍ	Professorat, materials
Xinès	SÍ	Subvenció, materials
Neerlandès	SÍ	Subvenció, materials
Amazic	NO	Res
Bengalí	NO	Res
Quítxua	NO	Res
Ucraïnes	NO	Res
Urdú	NO	Res

Taula 25. Implicació dels estats d'origen en la implementació del Programa
Font: Elaboració pròpia a partir de la informació recollida a les entrevistes

2. La vinculació dels alumnes d'origen estranger que hi participen amb la llengua i la cultura que s'imparteix. Un dels objectius principals de l'ensenyament de la llengua d'origen és que els alumnes d'origen estranger puguin mantenir la seva llengua familiar, però la vinculació dels alumnes amb la llengua que s'imparteix a les classes no és sempre tan evident. Generalment els cursos se centren en la llengua oficial de l'estat d'origen, la qual no coincideix necessàriament amb la llengua (o la varietat dialectal) utilitzada en l'entorn familiar de l'alumne:

- a) Les classes de llengua àrab i cultura marroquí se centren en l'àrab estàndard modern. Generalment els alumnes parlen aquesta varietat (bé perquè han estat escolaritzats al Marroc o per l'accés als mitjans de comunicació) però utilitzen l'àrab dialectal a l'entorn familiar
- b) A les classes de llengua i cultura xineses s'ensenya el putonghua (xinès mandarí), malgrat que els alumnes procedents de la Xina puguim tenir també altres llengües familiars, com ara el wu, el min, el cantonès... .
- c) Les classes de llengua i cultura urdú acullen principalment alumnes procedents del Pakistan, alguns dels quals tenen el panjabi com a llengua familiar. Recordem que dels alumnes procedents de l'Índia i el Pakistan que van assistir a un aula d'acollida durant el curs 2009-2010, n'hi va haver 619 que van declarar tenir el panjabi com a llengua familiar, xifra que s'acosta molt al nombre d'alumnes que van declarar tenir-ne l'urdú, que van ser 673.

Malgrat això, hi ha famílies que decideixen participar-hi per diversos motius: la llengua que s'imparteix és la llengua en què en els fills serien escolaritzats en cas de tornar al país d'origen; aquesta llengua gaudeix d'un major prestigi, o els governs dels estats d'origen només promouen les classes de la llengua oficial. Un exemple molt clar seria el cas de la llengua amaziga, que no s'inclou dins el conveni signat amb el Regne del Marroc.

3. La presència d'alumnes que no tenen cap coneixement de la llengua i la cultura que s'imparteix. Segons el protocol a seguir per a l'establiment de les classes de les llengües i les cultures d'origen, el Departament d'Educació havia d'oferir les classes de llengua d'origen a tots els alumnes d'educació primària i d'educació secundària obligatòria, independentment de l'origen. La motivació dels alumnes per assistir-hi pot ser diversa: interès per conèixer la llengua de companys de classe o d'amics, interès per estudiar una nova llengua, la possibilitat d'assistir a una activitat extraescolar de manera gratuïta, tenir contacte amb la llengua d'origen encara que no estigui activa en l'entorn familiar (com és el cas dels infants adoptats), etc.

En general les classes que s'organitzen estan formades majoritàriament per alumnes amb una vinculació i competència en la llengua que s'imparteix i compten, de manera excepcional, amb la presència d'alumnes que no en tenen cap coneixement. Tanmateix,

hi ha alguns grups d'alumnes que no tenen aquest perfil, com és el cas dels cursos de neerlandès i de portuguès:

- a) Les classes de llengua i cultura neerlandeses estàn orientades exclusivament als alumnes que tenen aquesta llengua com a llengua familiar i per poder participar-hi un dels dos progenitors ha de ser de nacionalitat holandesa o belga.
- b) Al contrari, la majoria dels alumnes que assisteixen a classes de llengua i cultura portugueses no tenen cap vinculació amb aquesta llengua, ja que s'ofereixen com a matèria optativa dins l'horari lectiu a centres on no hi ha alumnes lusodescendents (amb excepció d'un grup organitzat en un centre amb un elevat nombre d'alumnes d'origen portugués i brasiler).

4. L'horari en què s'imparteixen les classes. El Departament d'Ensenyament estableix que les classes s'han impartir de dilluns a divendres, fora de l'horari lectiu i com una activitat extraescolar. Tanmateix, hi ha excepcions:

- a) Les classes de portugués s'imparteixen dins l'horari escolar, ja que s'han incorporat dins l'esquema escolar ordinari i s'ofereixen als alumnes com a segona llengua estrangera.
- b) Les classes d'ucraïnès i de xinès s'organitzen els dissabtes perquè es vol facilitar la participació als alumnes que tenen dificultats per assistir-hi de dilluns a divendres, ja sigui perquè viuen lluny del centre on s'imparteixen les classes (en el cas de l'ucraïnès, per exemple, bona part dels alumnes viuen fora de l'àrea metropolitana de Barcelona) i/o perquè els progenitors no els poden acompanyar al centre pel seu horari laboral. A més, la durada de les classes d'aquestes llengües (tres hores, en el cas de l'ucraïnès, i quatre, en el cas del xinès) dificulten l'obertura i tancament de portes del centre i suposarien una jornada escolar excessiva per als alumnes.

5. El nombre d'alumnes que assisteixen als cursos. Les dades sobre la participació cursos mostren diferències molt importants segons la llengua que s'imparteix, en el nombre d'alumnes que hi participen i també en el percentatge que aquests alumnes representen sobre els alumnes estrangers matriculats a Catalunya que tenen aquesta

llengua com a llengua familiar. Durant el curs 2011-2012 el nombre d'alumnes que hi van participar va ser de 3.396 i estaven distribuïts de la següent manera (Font: Departament d'Ensenyament):

- 137 alumnes de neerlandès, que representen el 12,8% dels 1.069 alumnes estrangers procedents dels Països Baixos i Bèlgica.
- 2.409 alumnes d'àrab, que representen el 4,6% dels 52.055 alumnes estrangers procedents del Marroc i Algèria.
- 30 alumnes de bengalí, que representen el el 4,2% dels 702 alumnes procedents de Bangladesh.
- 199 alumnes de xinès, que representen el 2,5% dels 7.765 alumnes estrangers procedents de la Xina.
- 210 alumnes de romanès, que representen l'1,8% dels alumnes estrangers procedents de Romania.
- 42 alumnes d'ucraïnès, que representen l'1,8% dels 2.268 alumnes estrangers procedents d'Ucraïna.
- 300 alumnes de portuguès, dels quals aproximadament el 20% (uns 60 alumnes) són lusodescendets, que representen l'1,6% dels 3.654 alumnes estrangers procedents de Portugal i Brasil.
- 20 alumnes d'urdú, que representen el 0,35% dels 5.722 alumnes procedents del Pakistan.

També podem distingir (curs 2011-2012):

- a) El nombre d'alumnes que hi participen és inferior a 50 alumnes, com és el cas de l'urdú (20 alumnes), el bengalí (30 alumnes), l'ucraïnès (42 alumnes) i l'amazic (49 alumnes) .
- b) El nombre d'alumnes que hi participen se situa entre 100 i 300 alumnes, com és el cas del neerlandès (137 alumnes), el xinès (199 alumnes), el romanès (210 alumnes) i el portuguès (300 alumnes).
- c) El nombre d'alumnes que hi participen supera els 2.000, com és el cas de l'àrab, amb 2.409 alumnes.

Si tenim en compte que el 65% dels alumnes que hi participen pertanyen al curs de Llengua Àrab i Cultura marroquina (curs 2014-2015); i que les dades sobre alumnat estranger no inclouen els alumnes que tenen nacionalitat espanyola, ni els alumnes sense vinculació familiar amb la llengua que hi assisteixen (que en el cas del portugués en representen una part important), podem dir que el percentatge d'alumnes que es beneficien d'aquestes classes i que tenen com a llengua familiar la llengua que s'hi imparteix és en general baix i en alguns casos, anecdòtic.

Pel que fa a l'evolució en el nombre d'alumnes que participen en els cursos, les dades mostren com bona part dels alumnes que s'han anat incorporant al programa des de l'any 2004 assisteixen a les classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina i de xinès. També podem observar diferències destacables en l'evolució de la participació:

- El nombre d'alumnes ha augmentat de manera important: àrab, xinès i romanès.
- El nombre d'alumnes s'ha mantingut o ha augmentat fins i el 20%: neerlandés, ucraïnès.
- La participació s'ha reduït: amazic, portugués, bengalí.
- Els cursos s'han deixat d'impartir: quítxua i urdú.

6. La despesa econòmica que suposa per a les famílies dels alumnes que hi participen. Com ja hem explicat, hi ha cursos gratuïts per a les famílies i cursos per als quals s'ha de pagar una quota mensual, d'entre 5 i 35 euros. Cal matisar qui es fa càrrec de les despeses derivades de l'activitat:

- a. Cursos d'àrab, portugués i romanès. el Departament d'Ensenyament facilita els espais de manera gratuïta i el govern dels estats d'origen es fa càrrec de pagament dels professors.
- b. Cursos d'amazic. El Departament d'Ensenyament cedeix els espais i, de manera excepcional, subvenciona les classes d'aquesta llengua.
- c. Cursos de quítxua. El Departament d'Ensenyament cedeix els espais i l'Associació vinculada a la comunitat d'origen quítxua facilita els professors, els quals no reben cap retribució econòmica per la seva tasca.

Els cursos d'amazic i quítxua són gratuïts. En canvi, els cursos de neerlandès, xinès, ucraïnès i urdú no són gratuïts i les famílies han d'assumir part de les despeses, encara que aquestes poden reduir-se si les associacions reben algun tipus de subvenció per part dels estats d'origen (com és el cas dels cursos de neerlandès i de xinès). És important considerar que l'existència d'aquesta quota pot excloure del programa les famílies amb pocs recursos econòmics.

7. Les dificultats per cobrir les baixes del professorat. El descens observat en la participació dels cursos ha estat motivat, en alguns casos, per la dificultat de cobrir les baixes de professors que, per diferents motius (baixa mèdica, motius personals...) han deixat d'impartir les classes abans de finalitzar el curs. Aquestes dificultats poden ser més acusades quan la responsabilitat de facilitar el professorat recau sobre l'estat d'origen, ja que s'ha d'obrir un procés de selecció que es pot allargar en el temps (com ha estat el cas del portuguès o el romanès), o quan el professorat no rep cap retribució econòmica per la seva tasca docent (com és el cas del curs de quítxua).

8. El reconeixement oficial de la participació en els cursos. Els alumnes que assisteixen a les classes generalment reben un certificat de participació i/o un informe que mostra a les famílies els progressos i el nivell assolit en els cursos. Tanmateix, el reconeixement oficial que aquesta titulació gaudeix per part del Departament d'Ensenyament o els governs dels estats d'origen (en els casos que aquests hi són implicats) varia segons la llengua: els alumnes de neerlandès poden obtenir, a partir dels 14 anys, un certificat regonegut pel govern dels Països Baixos; els alumnes de portuguès poden presentar-se a les convocatòries d'exàmens per obtenir els certificats oficials de portuguès com a llengua estrangera (PLE), i els alumnes de romanès que tenen la nacionalitat romanesa reben un Certificat d'Estudis homologat pel Ministeri d'Educació de Romania que, en el cas de tornar a aquest país, els permetrà integrar-se en el sistema d'ensenyament romanès sense haver-se d'examinar per això. Els alumnes de la resta de llengües no obtenen cap titulació reconeguda pels països d'origen.

Pel que fa al Departament d'Ensenyament, actualment no expedeix cap certificat oficial i la participació en aquest programa només es considera en el currículum escolar dels alumnes en els casos de l'ensenyament de portuguès i de xinès, que s'ofereixen com a matèria optativa curricular.

CAPÍTOL 4. UN MODEL DE REFERÈNCIA: PROGRAMA D'ENSENYAMENT DE LLENGUA MATERNA A SUÈCIA

4.1 Introducció

Suècia és un dels països europeus en què l'ideal del multiculturalisme ha tingut una major influència política. L'any 1975 el govern suec va establir una política d'immigració basada en tres principis fonamentals, igualtat, llibertat d'elecció i cooperació, els quals han estat decisius en la construcció de la política d'integració dels estrangers. L'any 1976 es va aprovar la Reforma de l'Educació de la Llengua Familiar (*Hemspraksreform*), moment a partir del qual els alumnes que no tenen el suec com a llengua familiar gaudeixen de dos drets fonamentals. D'una banda, rebre el suport necessari per adquirir el mateix nivell de suec que els alumnes que tenen aquesta llengua com a llengua d'ús habitual a l'entorn familiar. De l'altra, rebre el suport necessari per mantenir i desenvolupar la seva llengua familiar i la seva identitat com a bilingüe (Fidalgo, 2010).

L'apartat que segueix gira entorn de les actuacions en l'àmbit de l'acollida lingüística i cultural dins el sistema educatiu suec, concretament els programes educatius d'ensenyament de la llengua familiar dels alumnes d'origen estranger. En primer lloc, es presenta l'experiència de Suècia amb el fenomen de la immigració i la composició de la població d'origen estranger establerta al país. A continuació, es mostra quina és la presència d'alumnes estrangers en els centres educatius suecs, i es dona una visió general de la implementació de les diferents modalitats d'activitats educatives de suport a la llengua materna. Finalment, es presenten les principals diferències entre els dos models d'ensenyament de llengua i cultura d'origen proposats per Suècia i Catalunya.

Aquesta aproximació es basa en una recerca bibliogràfica i en els resultats d'una recerca anterior (Fidalgo, 2007). Aquest treball se centra en el Programa d'ensenyament de llengua familiar per a alumnes d'origen estranger implementat a Suècia, i recull l'experiència i la valoració dels cursos de llengua familiar d'origen per part de persones implicades en aquest programa educatiu: professors que imparteixen classes de llengua i cultura d'origen (castellà, finès, tailandès i persa) a diversos centres d'educació primària i secundària; la rectora responsable de gestionar l'ensenyament de llengua materna a

Järfälla, un dels vint-i-sis municipis que conformen la província d'Estocolm¹⁹, i alumnes que participen o han participat en aquest programa educatiu.

4.2. Immigració a Suècia:

4.2.1 Població estrangera

L'any 2013 Suècia tenia una població de 9.644.864 habitants, dels quals un 20,7% (2.001.190 persones) eren d'origen estranger, és a dir, ells mateixos o els seus dos progenitors van néixer fora de Suècia (Statistiska centralbyrån -Oficina Central de Estadístiques sueca-):

Població sueca d'origen estranger	Habitants
Persones nascudes a l'estranger	1.533.493
Persones nascudes a Suècia, els dos progenitors dels quals van néixer a l'estranger	467.697
Total	2.001.190

Taula 26. Població sueca d'origen estranger. Font: Statistiska centralbyrån

A diferència de l'Estat espanyol, on l'arribada massiva d'immigrants estrangers es va produir en la primera dècada del segle XXI, Suècia va rebre un gran nombre d'immigrants a partir de la dècada de 1940. Després de la Segona Guerra Mundial, Suècia va acollir nombrosos refugiats i molts treballadors d'altres països i les necessitats de la seva economia en expansió es van cobrir amb treballadors estrangers temporals, procedents especialment de Iugoslàvia, Grècia, Turquia i dels altres països nòrdics, majoritàriament Finlàndia (cal esmentar la llibertat de moviment que es va establir al mercat laboral entre els països nòrdics a partir d'un conveni signat l'any 1954).

La gran onada migratòria de treballadors es va interrompre quan va començar la recessió a principis de la dècada de 1970. Els controls de la immigració procedent de països no nòrdics van adoptar la forma actual a l'any 1967. Aquestes normes exigeixen un permís de treball i un contracte laboral per poder ingressar al país. Tanmateix, Suècia va seguir rebent un nombre considerable de refugiats i sol·licituds d'asil.

¹⁹ Suècia està organitzada en un total de 289 municipis (György-Ullholm, 2004:292)

Com es pot observar a la taula 27, entre els anys 2002 i 2013 la població d'origen estranger (és a dir, les persones que han nascut a l'estranger, o les persones que han nascut a Suècia, els dos progenitors dels quals han nascut a l'estranger) ha augmentat un 5,5% (Font: Statistiska centralbyrån):

SUÈCIA	Població Total	Ciudadans estrangers	Origen Estranger
2002	8.939.367	477.312 (5,33%)	1.358.214 (15,19%)
2003	8.973.472	475.986 (5,30%)	1.393.248 (15,52%)
2004	9.008.883	474.099 (5,26%)	1.426.293 (15,83%)
2005	9.042.663	476.076 (5,26%)	1.463.358 (16,18%)
2006	9.107.935	481.141 (5,28%)	1.526.177 (16,75%)
2007	9.174.464	479.899 (5,23%)	1.592.376 (17,35%)
2008	9.248.976	491.996 (5,31%)	1.661.003 (17,95%)
2009	9.331.619	524.488 (5,62%)	1.733.913 (18,58%)
2010	9.408.320	562.124 (5,97%)	1.797.889 (19,10%)
2011	9.476.105	602.893 (6,36%)	1.857.549 (19,60%)
2012	9.546.448	633.292 (6,63%)	1.921.992 (20,13%)
2013	9.633.589	655.100 (6,80%)	2.001.190 (20,77%)

Taula 27. Evolució dels ciudadans estrangers i d'origen estranger a Suècia

Font: Statistiska centralbyrån

L'origen de la població estrangera establerta a Suècia és molt divers. La taula 28 mostra els principals grups, entre els quals cal destacar els procedents dels països nòrdics, Iraq, Polònia, l'antiga Iugoslàvia, Iran i Somàlia, amb més de 50.000 persones (Statistiska centralbyran, 2015):

Estats de procedència	Any 2013
1. Finlàndia	161.129
2. Iraq	128.946
3. Polònia	78.175
4. Iugoslàvia, República Federal	68.554
5. Iran	67.211
6. Bòsnia i Hercegovina	56.804
7. Somàlia	54.221
8. Alemanya	48.987
9. Turquia	45.676
10. Dinamarca	43.198
11. Noruega	42.523
12. Síria	41.748
13. Tailàndia	36.974
14. Xile	28.341
15. Xina (no inclou Hong Kong)	27.923
16. Líban	25.212
17. Afghanistan	25.144
18. Regne Unit	23.341
19. Romaniaa	23.299
20. Índia	20.582
21. Estats Units	19.010
22. Federació Russa	18.224
23. Eritrea	16.592
24. Vietnam	16.097
25. Hongria	15.953

Taula 28. Principals grups estrangers establerts a Suècia
Font: Statistiska centralbyrån (Oficina Central de Estadístiques sueca)

4.2.2 Política sueca d'immigració

Bona part de les persones que van anar a Suècia per treballar de manera temporal, van portar les seves famílies o es van casar allà. La migració dels cònjuges i el posterior naixement d'una segona generació a Suècia van canviar les necessitats de la societat sueca en educació i serveis socials. A partir d'aquest moment, es va haver d'acceptar que molts d'aquests immigrants mai no tornarien als seus països d'origen. L'any 1975 el govern suec va establir una política d'immigració basada en tres principis o objectius fonamentals (Fidalgo, 2007):

1. Igualtat (*Jämlikhetsmal*). El nivell de vida dels immigrants ha de ser el mateix que el de la resta de la població.
2. Llibertat d'elecció (*Valfrihetsmal*): els immigrants han de tenir l'oportunitat de decidir fins a quin punt volen conservar i desenvolupar la identitat cultural i lingüística del seu país d'origen, i fins a quin punt volen assumir una identitat cultural sueca.
3. Cooperació (*Samverkansmal*). La tolerància, la solidaritat i la comprensió mútua han de ser l'objectiu a l'hora de prendre qualsevol decisió relacionada amb temes d'immigració.

Aquests tres principis han estat decisius en la construcció de la política d'integració dels estrangers, segons la qual tots els nens que resideixen a Suècia tenen els mateixos drets independentment del seu origen (principi d'igualtat) i han de tenir la possibilitat de conèixer i conservar la llengua i cultura familiars (principi de llibertat d'elecció). Així, l'any 1976 el govern suec va dur a terme la Reforma de l'Educació de la Llengua Familiar (*Hemspraksreform*), que reconeix als alumnes que no tenen el suec com a llengua familiar el dret de rebre el suport necessari (com pot ser la participació en cursos de la seva llengua familiar d'origen) per integrar-se a la societat i cultura sueques, sense que això impliqui renunciar a la seva llengua i la seva cultura d'origen.

4.2.3 Presència d'alumnes d'origen estranger en els centres educatius suecs

4.2.3.1 El sistema educatiu suec

A continuació, presentem breument com s'organitza el sistema educatiu suec amb l'objectiu que es puguin establir les equivalències corresponents amb el sistema que segueixen els centres educatius a Catalunya.

A Suècia, l'Educació Infantil (*förskola*), equivalent a la llar d'infants i parvulari, té caràcter voluntari i comprèn sis cursos, d'1 a 6 anys. L'etapa de l'educació obligatòria a Suècia (*grundskola*) comprèn 9 cursos acadèmics que s'inicien l'any natural en què es fan els 7 anys i que s'acaben, normalment, als 16. La participació és obligatòria per a tots els nens residents al país i s'organitza en tres etapes: *Lagstadiet* (alumnes entre 7 i 9

anys), *Mellanstadiet* (alumnes entre 9 i 13 anys) i *Högstadiet* (alumnes entre 13 i 16 anys). L'Educació secundària superior o postobligatoria comprèn 3 anys, dels 16 als 18 anys:

<i>Educació Infantil</i> (förskola)	alumnes menors de 7 anys
<i>Escola obligatòria</i> (grundskola)	alumnes entre 7 i 16 anys
Lagstadiet	alumnes entre 7 i 9 anys
Mellanstadiet	alumnes entre 9 i 13 anys
Högstadiet	alumnes entre 13 i 16 anys
<i>Educació secundària</i> (gymnasium)	alumnes entre 16 i 18 anys

4.2.3.2 Presència d'alumnes d'origen estranger l'ensenyament obligatori

Durant el curs 2013-2014, en els centres escolars suecs d'educació obligatòria hi havia 920.997 alumnes, dels quals el 22,8% (és a dir, 210.837 alumnes) era d'origen estranger, és a dir, ells mateixos o els seus dos progenitors van néixer fora de Suècia (font: Statistiska centralbyrån):

Curs acadèmic	Nombre d'alumnes
2003-2004	141.930
2004-2005	143.655
2005-2006	147.415
2006-2007	148.674
2007-2008	155.210
2008-2009	164.155
2009-2010	173.147
2010-2011	181.412
2011-2012	183.676
2012-2013	184.203
2013-2014	210.837

Taula 29. Alumnes d'ensenyament obligatori amb llengua familiar diferent del suec.

Font: Statistiska centralbyrån²⁰

Com hem comentat anteriorment, l'origen de la població estrangera establerta a Suècia és molt divers i segons l'Agència Nacional Sueca per a l'Educació (*Skolverket*) actualment és possible trobar als centres educatius parlants d'entorn de cent vint-i-cinc llengües procedents de gairebé tot el món. La taula 30 presenta les llengües familiars dels col·lectius d'alumnes d'origen estranger més nombrosos (curs 2013-2014):

²⁰ Statistiska centralbyrån (2015) Disponible a:
http://www.scb.se/Statistik/_Publikationer/UF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf

Llengua	Nombre d'alumnes (curs 2013-2014)
Albanès	7.866
Àrab	38.266
Bosni/croata/serbi	13.059
Anglès	13.276
Finès	8.235
Polonès	7.272
Persa	7.168
Somali	14.688
Espanyol	11.854
Turc	6.655
Altres llengües	82.498
Total	210.837

Taula 30. Llengües familiars diferents del suec (Educació obligatòria).
Font: Statistiska centralbyrån

4.3 Actuacions en l'àmbit de l'acollida lingüística de suport a la llengua d'origen

Els plans d'estudi dissenyats pel govern suec inclouen diverses iniciatives i programes educatius de suport a la llengua familiar per als alumnes d'origen estranger, les quals es duen a terme al llarg de l'Educació Infantil, Primària i Secundària i s'adapten a les necessitats específiques dels alumnes a cadascuna d'aquestes etapes educatives.

La denominació amb la qual es va iniciar el programa d'ensenyament de llengua familiar d'origen a Suècia feia referència a *hemsprak*, 'llengua familiar'. A partir del curs 1997/1998, però, es va modificar per *modersmål*, 'llengua materna'.

Aquest canvi en la denominació del programa pot ser conseqüència de la participació d'un elevat nombre d'alumnes que són fills de parelles mixtes, en què només un dels progenitors utilitza la llengua d'origen amb l'infant. Com que el terme *hemsprak* es podria entendre com a llengua del conjunt familiar (i exclou del programa els alumnes que no l'utilitzen amb els dos progenitors) es va considerar més precís *modersmal*, el qual pot fer referència a l'existència de més d'una llengua de comunicació intergeneracional²¹ i que, amb l'objectiu de respectar el nom oficial del programa, farem servir en aquest treball.

²¹ Font. Comunicació personal amb un professor que imparteix classes d'espanyol dins el Programa de Llengua Materna organitzades al municipi de la ciutat d'Estocolm.

Cal distingir entre l'ensenyament de llengua materna que es duu a terme dins l'entorn i l'horari escolar (suport pedagògic en llengua materna i llengua materna com a matèria escolar) i els cursos organitzats per les administracions municipals, generalment fora de l'horari escolar (els quals tenen unes característiques similars al programa de llengua i cultura d'origen implantat en els centres escolars catalans).

4.3.1 Ensenyament de llengua materna que es duu a terme dins l'entorn escolar

4.3.1.1 Classes preparatòries (*Förbereddelseklass*)

Durant el període inicial els alumnes nouvinguts poden assistir a classes preparatòries, on els alumnes reben classes intensives de suec com a segona llengua i classes de reforç, les quals poder ser tant en suec com en la llengua materna de l'alumne. L'objectiu és preparar i facilitar la seva integració a les classes ordinàries.

4.3.1.2 Suport pedagògic en llengua materna (*Studiehandledning*)

Hi ha alumnes que s'incorporen a les classes ordinàries però mostren dificultats per seguir el ritme normal de la classe perquè no tenen competència suficient en suec. En aquests casos, els centres ofereixen suport pedagògic en la llengua materna del alumne, el qual consisteix en classes de reforç o tutories (individuals o en grup) que es duen a terme durant l'horari escolar. L'equip directiu i docent del centre determinarà el temps que l'alumne rebrà aquest tipus de suport (generalment una hora setmanal al llarg d'un curs acadèmic), tenint en compte les necessitats de l'alumne, la disponibilitat de professors per impartir les classes i els recursos econòmics del centre.

Aquestes classes de suport pedagògic en llengua materna són finançades pel municipi, tenen l'objectiu d'afavorir el rendiment escolar de l'alumne i tenen caràcter obligatori si els professors i el director del centre educatiu ho consideren necessari.

4.3.1.3 Llengua materna com a assignatura

Els plans d'estudi suecs inclouen diferents modalitats d'assignatures centrades en l'aprenentatge i el desenvolupament de la llengua materna dels alumnes d'origen estranger. L'organització d'aquest tipus d'ensenyament són finançades amb el pressupost dels centres educatius on s'imparteix i requereix un mínim de cinc alumnes per grup. Generalment, els alumnes reben entre dues i tres hores de classe a la setmana, les quals es poden organitzar de diverses maneres:

a. Llengua materna com a idioma optatiu (*språkval*). L'alumne pot substituir l'estudi optatiu d'una llengua estrangera (generalment francès, espanyol i/o alemany) per l'estudi de la seva llengua familiar. Les hores estipulades per a l'idioma optatiu acostumen a repartir-se entre 6è i 9è curs (Educació Secundària Obligatòria), estan integrades dins el pla escolar i, per tant, es duen a terme dins l'horari escolar. Aquestes classes són obertes a tots els alumnes independentment del seu origen però la seva organització no és habitual perquè normalment no hi ha els cinc alumnes que es requereix per organitzar un grup.

b. Llengua materna com a opció personal (*elevens val*). Al llarg de tota l'Educació Primària i Secundària, l'escola ha d'oferir als alumnes la possibilitat d'aprofundir els seus coneixements en diferents matèries segons els seus interessos personals. Se'ls oferirà estudiar una o més assignatures del pla escolar i si ho desitgen podran escollir la seva llengua familiar com a opció personal. El centre determinarà si el nombre d'alumnes interessats en aquest tipus d'ensenyament és suficient per organitzar les classes.

c. Llengua materna com a opció del centre escolar (*skolans val*). El Pla escolar contempla la possibilitat que els centres dediquin un nombre d'hores a l'ensenyament d'una o més assignatures que donin a l'escola un perfil determinat. En aquest cas, és possible incloure l'ensenyament de la llengua materna com a opció de centre per a alumnes de 1r a 9è curs (Educació Primària i Secundària Obligatòria).

4.3.1.4 Classes bilingües

El govern suec va crear centres bilingües i seccions bilingües per a nens amb la mateixa llengua materna, on la llengua vehicular de l'ensenyament és una llengua diferent del suec. Els alumnes d'aquestes classes comparteixen una mateixa llengua familiar diferent del suec i constitueixen com a mínim el 50% del grup. Aquesta modalitat d'ensenyament es pot organitzar des de 1r fins a 6è curs de primària. La llengua vehicular i d'aprenentatge al primer curs pot ser majoritàriament la llengua de l'alumne però la proporció d'ensenyament en aquesta llengua disminueix gradualment als cursos següents. També s'imparteixen classes de suec com a segona llengua, ja que l'objectiu d'aquest tipus de classes és que els alumnes s'integrin a les classes ordinàries.

Actualment, aquest tipus de suport és poc habitual, ja que molts centres educatius el van haver de suprimir per una reducció del nombre d'alumnes i la manca de recursos econòmics. L'aparició d'escoles privades o independents²² (en suec, *friskolor*), les quals tenen un enfocament específic (com la llengua, l'art, la música o l'esport) van absorbir part d'aquests alumnes. Com sembla evident, les llengües en què s'imparteix l'educació bilingüe tenen un nombre important de parlants establerts a Suècia, com l'alemany, l'anglès, l'àrab, l'espanyol o el finès.

4.3.2 Cursos de llengua materna organitzats per les administracions municipals

Segons la Llei Escolar, els alumnes que tenen una llengua familiar diferent del suec han de tenir la possibilitat de desenvolupar tant la seva identitat i cultura d'origen com la seva capacitat de comunicar-se en suec i en la seva llengua familiar d'origen. Com que el sistema educatiu suec està descentralitzat fins al nivell municipal des de la dècada del 1990, l'organització i la gestió de l'ensenyament de llengua i cultura d'origen és competència i responsabilitat de les administracions municipals, les quals han de proporcionar els mitjans necessaris per a poder complir aquests objectius i tenen

²² La llei de Reforma de les Escoles Independents (1992) va fer possible que les famílies poguessin inscriure els seus fills a qualsevol escola o col·legi (públic o privat) sense haver de pagar cap matrícula o taxa. Aquests centres educatius reben finançament de l'Estat i han de complir els requisits educatius nacionals. L'Agència Nacional Sueca per a l'Educació (*Skolverket*) és l'organisme responsable de comprovar que es respecta la normativa i que es segueixen els plans d'estudi oficials.

l'obligació d'oferir classes de la seva llengua d'origen. El temps que s'hi dedica dependrà dels recursos i de la voluntat dels centres escolars, i generalment s'ofereixen entre 30 i 50 minuts setmanals. Aquests cursos tenen característiques similars al programa de llengua i cultura d'origen implantat en els centres escolars catalans.

L'alumne que estigui interessat a beneficiar-se d'aquesta iniciativa educativa pot rebre classes de la seva llengua materna després de les classes ordinàries, fora de l'horari escolar (utanför timplanen). Aquests cursos tenen sempre caràcter voluntari i se centren en diversos aspectes de la llengua i cultura del país d'origen de l'alumne, entre els quals podem destacar els següents: la conversa o la comunicació (oral i escrita); els aspectes culturals dels diferents països on es parla (tradicions, folclor, símbols nacionals, cançons infantils, etc.) i gramàtica (especialment als cursos superiors).

Les classes normalment agrupen 1-6 alumnes però poden arribar a ser més nombroses (10-15 alumnes), i poden ser molt heterogènies, ja que no es considera l'edat ni el nivell de competència en la llengua. Així, a un mateix grup es poden trobar alumnes nous que tenen la llengua familiar d'origen com a llengua d'ús habitual amb alumnes nascuts a Suècia que parlen suec en el seu entorn familiar.

Un grupo en donde, como te decía yo heterogéneo, hay niños que son de primero, de segundo, de tercer grado y con diversos niveles, es decir, puede ser que el del primer grado llegó ayer y entonces tiene un nivel de español alto y el del tercer grado nació aquí y tiene un nivel de español bajo (Fidalgo, 2007:32)

Els alumnes dels cursos superiors (a partir del 6è curs) reben qualificacions d'aquesta matèria, les quals s'inclouen dins el seu currículum escolar. Aquesta és una diferència important respecte els cursos organitzats a Catalunya, on la seva participació només es considera en l'expedient acadèmic de l'alumne en el cas de portuguès, que s'ofereix com a matèria optativa en algun centre concret.

4.4 Perfil dels alumnes que participen en el programa

Els cursos de llengua i cultura d'origen organitzats a Suècia no són oberts a tots els alumnes que hi puguin estar interessats, ja que per poder participar-hi s'han de complir una sèrie de requisits. Els alumnes que poden beneficiar-se d'aquest programa són els següents:

1. Els alumnes que tenen com a llengua materna una llengua diferent del suec, sempre que aquesta llengua sigui d'ús habitual dins l'entorn familiar i l'alumne en tingui un coneixement bàsic. També es requereix un nombre mínim de cinc alumnes al municipi i que aquest disposi d'un professor qualificat.
2. Els alumnes que parlin una llengua minoritària²³ encara que aquesta no sigui la seva llengua d'ús habitual dins l'entorn familiar. En aquest cas, és suficient que l'alumne tingui contacte amb parlants d'aquesta llengua al seu entorn i no s'aplica cap restricció de nombre mínim d'alumnes.
3. Els fills adoptius procedents d'altres països, els quals per raons evidents no parlen la seva llengua al nou entorn familiar.

Aquests requisits dificulten l'aplicació dels principis d'igualtat i de llibertat d'elecció en què es basa la política d'immigració a Suècia, i a la pràctica no tots els nens tenen els mateixos drets independentment del seu origen. Les comunitats menys nombroses, els membres de les quals no viuen concentrats a la mateixa àrea geogràfica, sovint no poden per beneficiar-se d'aquest tipus de suport. Hi ha alumnes que no poden participar en aquests programes o els han d'interrompre perquè no es pot complir amb el mínim de 5 alumnes exigits per formar-ne un grup. Per exemple, durant el curs escolar 2006-2007 l'administració del municipi de Järfälla va organitzar un curs de llengua i cultura swahili format per cinc alumnes. L'any següent una de les famílies va canviar de lloc de residència fora d'aquest municipi. Com que el grup es va veure reduït a tres alumnes, el curs següent no van poder rebre aquestes classes.

Un altre exemple que posa de manifest les dificultats d'alguns grups lingüístics per accedir a les classes de llengua materna és el cas de la comunitat catalanoparlant establerta a Suècia. Les dades oficials de l'Idescat (Institut d'Estadística de Catalunya) i les dades del PERE²⁴ (Padró d'Espanyols Residents a l'Exterior) de l'INE (Instituto Nacional de Estadística) indiquen que hi ha 1.147 catalans residents a Suècia (Font: Idescat, 2015). Aquesta xifra fa referència a «aquells ciutadans que tenen la condició

²³ Suècia va signar i ratificar la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries per a les següents llengües: 'Sami, finès i meänkieli són llengües regionals o minoritàries a Suècia. Romani Chib i jiddish es consideren com a llengües minoritàries sense territori a Suècia.

²⁴ El 'Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero' (PERE) és un registre administratiu on consten les persones que tenen la nacionalitat espanyola, sigui o no aquesta la seva única nacionalitat, viuen habitualment a l'estranger, i en el cas dels catalans, el seu municipi d'inscripció és a Catalunya. Aquestes dades s'elaboren sobre la base dels registres consulars i inclouen la població inscrita per votar [els que formen part del CERA (Cens Electoral de Residents Absents)] i els menors d'edat.

política de català, és a dir, els catalans amb nacionalitat espanyola que resideixen fora de l'Estat espanyol el darrer veïnatge administratiu dels quals és a alguna població de Catalunya» (Secretaria d'Afers Exteriors i de la Unió Europea. Registre de catalans i catalanes residents a l'exterior. Presentació). La xifra real és probablement molt superior, ja que les dades oficials no inclouen les persones que no estan inscrites en el registre consolar, ni les segones i terceres generacions que han nascut a Suècia i que (en els casos en què el català és llengua de comunicació intergeneracional) s'haurien de poder beneficiar de classes de llengua i cultura catalanes.

Sembla, però, que l'organització de classes de llengua i cultura catalanes és molt poc habitual, ja que difícilment es compleixen els requisits per organitzar-ne un grup (la presència de cinc alumnes interessats en un mateix municipi i/o la disponibilitat d'un professor de català qualificat). Per aquest motiu, les famílies sovint opten perquè els seus fills rebin a classes de castellà o francès, llengües parlades (encara que no necessàriament com a llengua familiar d'origen) per bona part dels infants de famílies catalanoparlants²⁵ o busquen mitjançant organitzacions no governamentals els mitjans perquè els infants puguin mantenir l'ús del català, com mostra el següent anunci publicat a una pàgina web de catalans que viuen a la ciutat d'Estocolm:

Hola a todos y todas, soy sueca, vivo en Estocolmo y tengo un hijo de 7 años que habla catalan. Su padre es catalan pero vive en Catalunya y en la escuela hay muy pocos ninos catalanes asi que no puede tener "hemspråk." Estoy buscando alguien que viva en estocolmo y que pueda ver a mi hijo una vez por semana o así para hablar el idioma con el. Es muy importante que mantenga el idioma, ahora lo habla muy bien pero necesita hablarlo mas a menudo. Prefiero que sea una persona que le gusta los ninos o si hay una familia con ninos de la misma edad. Podria pagar por hora o podriamos hacer un intercambio de idiomas sueco o ingles. Saludos, Kajsa (Font: web catalansalmón <<http://stockholm.catalansalmon.com>>. Publicat el 15-10-2013)

Aquesta desigualtat es fa també evident si observem el que passa amb les classes de llengua materna com a assignatura optativa. Només llengües amb un nombre important de parlants (per exemple el finès, l'àrab o el castellà) tenen generalment el nombre d'alumnes suficient per poder finançar un grup.

²⁵ Font: comunicació personal amb un professor del programa de llengua materna implementat a Suècia i que imparteix classes d'espanyol a la ciutat d'Estocolm.

La normativa que regeix l'ensenyament de llengua materna és estricta i si el grup d'alumnes interessats no aconsegueix tots els requisits pot impedir la seva participació. Tanmateix, segons alguns professors que imparteixen les classes, hi ha certa flexibilitat per part d'alguns centres escolars, els quals, de manera excepcional, permeten que els grups estiguin formats per menys de cinc alumnes:

El grupo de cinco (alumnos) es exigencia comunal (municipio) pero en una escuela pueden formarse grupos pequeños (Fidalgo, 2007:31)

Sí es un requisito (que haya cinco alumnos), pero a la práctica yo tengo alumnos, tengo grupos más pequeños que de cinco alumnos (Fidalgo, 2007:31)

o que les classes s'imparteixin dins de l'horari escolar:

Hay una recomendación del estado de que las horas de lengua materna tienen que ser tomadas fuera, fuera del horario escolar; pero no siempre se puede dar por imposibilidades físicas, imposibilidades concretas, de manera que hay escuelas que aceptan y son positivas en ese aspecto que uno tome a los alumnos durante la hora de clase (Fidalgo, 2007:30).

Las reglas se adaptan un poco a las comunas, también. En Järfälla, por ejemplo los niños que están en cursos previos al curso ocho tú les haces clases dentro del horario normal, tú llegas a un acuerdo con los padres, digamos, en la escuela también tienes que consultar y se adapta un poco, haces tú las clases dentro del horario normal de los alumnos, pero ya en los cursos ocho y nueve tienes que hacerlo fuera de las clases normales, antes no se puede porque normalmente los alumnos empiezan pasadas las ocho. (PLO-ESP-LFA) (Fidalgo, 2007)

També hi ha la possibilitat de col·laboració entre les administracions de municipis que no tenen alumnes suficients per formar un grup, els quals organitzen conjuntament l'activitat i en comparteixen les despeses produïdes:

Hay idiomas que no tienen los cinco alumnos en la comuna [...] ella (la rectora) estableció contacto con otras comunas que tienen más o menos la misma situación, entonces comparten entre una comuna que tenía dos alumnos y otra que tenía tres alumnos comparten el gasto o el costo de entregar el idioma materno tanto allá como acá (Fidalgo, 2007:32).

Normalment, però, la distància entre les localitats, l'edat dels alumnes i la manca de recursos econòmics pel trasllat d'aquests dificulten qualsevol acord.

4.5 Usos lingüísticos dels alumnes que participen en el programa

Els usos lingüístics dels alumnes que assisteixen als cursos de llengua d'origen són difícils d'establir. Segons alguns professors que n'imparteixen les classes, els seus alumnes generalment fan servir el suec i la llengua familiar d'origen però també hi ha casos en què s'observa un abandonament de la llengua d'origen: els progenitors (sovint primera generació d'immigrants) parlen als seus fills en la llengua d'origen, però aquests responen en suec perquè tenen més competència en aquesta llengua (Fidalgo, 2007).

los hijos les contestan en sueco [...] yo pienso que el muchacho se expresa en sueco y el padre entiende o comprende la idea, pero muchas veces no comprende cada palabra, comprende la idea y lo mismo con los muchachos. El muchacho puede entender el gesto del padre, puede entender el movimiento que hace con la mano, entiende lo que él quiere expresarse, pero el cien por ciento del idioma no [...] a pesar de que los dos padres sean hispanohablantes (Fidalgo, 2007:33).

Hay casos donde los padres hablan en español con sus hijos y otros casos en que mezclan los dos idiomas y casos en que incluso hablan en sueco, o simplemente permiten que el niño o la niña les responda en sueco, entiende el español pero no usa el español de forma activa (Fidalgo, 2007:33).

Els professors apunten com a causa d'aquesta el fet que el suec és normalment la llengua de prestigi i la llengua habitual de l'entorn social dels nens (escola, amics i fins i tot l'entorn familiar quan es tracta de matrimonis mixtos) i que probablement, molts d'aquests nens tenen més competència en suec que en la llengua del país d'origen.

hay un elemento que uno tiene que tomar cuenta; el ambiente, el medioambiente normal del niño, es un ambiente donde se habla el sueco (Fidalgo, 2007:33).

porque normalmente para los niños, el primer idioma, bueno obviamente es el sueco: el que usan en la escuela, con los amigos, la misma necesidad de parecer... digamos ser iguales a sus compañeros, de integrarse, lo hace que el idioma más importante sea el sueco. [...] Normalmente los alumnos tienen un mejor nivel en sueco que en español, mucho mejor nivel podríamos decir (Fidalgo, 2007:33).

Aquest fenomen avalaria els resultats obtinguts a un estudi sobre l'ensenyament de l'hongarès com a llengua materna a Suècia (Györgu-Ullholm, K., 2004), segons el qual el resultat dels programes actuals són un bilingüisme passiu o fins i tot un monolingüisme en suec.

Since 1977, when the so-called “Home Language Reform” took effect, active bilingualism has been the explicit aim of Swedish minority education. [...] Passive bilingualism is to be expected if the child’s only chance to use the mother tongue outside the home is one hour a week at the MTI (Mother Tongue Instruction) lessons at school. This pattern is probable even when the parents continue to use the language as the child grows up, because of the two languages different status, power and distribution in the surrounding society (Györgu-Ullholm, K., 2004:282).

Aquesta limitació en la llengua d’origen per part de la segona generació d’immigrants pot tenir com a efecte un augment d’interès (respecte la primera generació) per transmetre aquest llengua als seus fill i d’aquesta manera fer possible la comunicació amb els familiars que viuen en el país d’origen:

esos niños se han convertido en padres y ellos que se dan cuenta de que su desarrollo del español, del idioma materno le impidió un poco la comunicación con toda su parentela, es decir, asimilaron el sueco de tal manera que el idioma español se les estancó y no tuvieron la posibilidad de comunicarse con todos sus familiares en el momento oportuno, digamos, cuando eran jóvenes o cuando eran niños, comunicarse directamente con los padres ese idioma abstracto, no lo concreto, sino lo abstracto, lo emotivo, lo sentimental, no lo pudieron hacer como correspondía, de manera que ellos tienen mucho más interés en que los niños ahora aprendan el idioma español. Yo veo que ha habido un cambio de acuerdo con la generación: la primera generación que tuve yo de alumnos, los padres querían que los alumnos estudiaran el sueco, la segunda generación, los padres quieren que los alumnos aprendan el español (PLO-ESP-LFA).

Pel que fa als alumnes, sembla que els dels cursos més baixos de secundària sovint hi participen perquè els progenitors hi tenen interès però als darrers cursos l’interès per part dels alumnes acostuma a augmentar, ja que volen viatjar al seu país d’origen o estan motivats per les qualificacions escolars.

4.6 Participació en el programa

Malgrat que els centres educatius suecs acullen parlants de més de cent vint-i-cinc llengües, a la pràctica, les diferents administracions municipals organitzen classes de llengua d’origen d’un nombre molt inferior. Algunes de les llengües més habituals són: alemany, anglès, àrab, espanyol, finès, francès, grec, italià, kurd, persa, portuguès, rus, tailandès, turc i llengües dels països dels Balcans.

El nombre de llengües que s'imparteixen pot variar segons el municipi. Järfära, per exemple, el qual té una població de 60.000 habitants i disposa de 27 escoles d'educació obligatòria (grundskola) i de 5 centres d'educació secundària (gymnasium), va organitzar durant el curs 2007-2008 cursos de trenta set llengües .

Si ens centrem en el nombre d'alumnes matriculats en centres escolars suecs d'educació obligatòria que van participar en el programa educatiu d'ensenyament de llengua materna, durant el curs 2012-2013 hi havia 184.220 alumnes (els quals representaven el 20,5% del total d'alumnes) que complien els requisits per rebre aquest tipus d'ensenyament. El 53,7% d'aquests alumnes (és a dir, 98.911 alumnes) es van beneficiar d'ensenyament en la seva llengua materna dins l'horari escolar i un percentatge lleugerament superior, el 54,9%, van assistir a les classes organitzades en horari extraescolar.

Si observem l'evolució de participació entre els cursos 2008-2009 i 2012-2013 (taula 31) podem comprovar que el percentatge d'alumnes que es van beneficiar del programa d'ensenyament de llengua materna dins l'horari escolar es va mantenir més o menys estable, entre el 53% i el 55%. El percentatge d'alumnes que van assistir a les classes organitzades en horari extraescolar, en canvi, no es va mantenir constant i observem, per exemple, que entre el curs 2008/2009 i el curs 2009/2010 el percentatge d'alumnes pràcticament es va doblar (amb un 32,7% i 60,2% dels alumnes que se'n podien beneficiar, respectivament). Entre els cursos 2010/2011 i 2012/2013 la participació va ser inferior, entre el 52% i el 57%:

Curs acadèmic Entitat organitzadora	Alumnes amb dret a ensenyament en la seva L1	Percentatge sobre el total d'alumnes	Participants en ensenyament de llengua materna		
			Nombre d'alumnes ²⁶	% sobre el total d'alumnes amb dret	Percentatge d'alumnes que van assistir a classes en horari extraescolar
2012/13	184.220	20,5%	98.911	53,7%	54,9%
Adm.municipal	158.646	20,4	82.750	52,2	54,5
Escola sami	165	101,2	133	80,6	0,0
Escoles privades	25.409	21,2	16.028	63,1	57,2
Allmän	20.590	19,7	12.940	62,8	60,4
Konfessionell	3.917	47,7	2.872	73,3	42,9
Waldorf	485	11,0	194	40,0	56,7
Internationella	414	16,6	20	4,8	100,0
Riksinternat	3	1,5	2	66,7	100,0
2011/12	183.676	20,7%	100.419	54,7%	52,8%
Adm. municipal	159.931	20,6	84.925	53,1	52,1
Escola sami	153	96,8	102	66,7	23,5
Escoles privades	23.592	21,0	15.392	65,2	57,2
2010/11	181.412	20,5%	100.273	55,3	56,6
Adm. municipal	157.950	20,2	84.363	53,4	57,8
Escola sami	141	100,0	141	100,0	0,0
Escoles privades	23.321	22,2	15.769	67,6	50,5
2009/10	173.147	19,4	92.308	53,3	60,2
Adm. Municipal	153.898	19,3	78.880	51,3	61,4
Escola sami	131	100,0	134	102,3	0,0
Escoles privades	19.118	19,9	13.294	69,5	53,6
2008/09	164.183	18,1	87.748	53,4	32,7
Adm. Municipal	146.965	18,0	75.944	51,7	31,7
Escola sami	139	100,0	139	100,0	0,0
Escoles privades	17.079	19,1	11.665	68,3	39,5

Taula 31. Evolució en la participació en el Programa de Llengua Materna
Font: Statistiska centralbyran

A continuació presentem l'evolució en el nombre d'alumnes que compleixen els requisits per participar en el Programa de Llengua materna i els alumnes que van fer-ho entre els anys 2003-2014 (taules 32 i 33):

Curs acadèmic	Nombre d'alumnes amb dret a participar en el programa de llengua materna	Nombre d'alumnes que van participar en el programa de llengua materna
2003-2004	141.930	76.811
2004-2005	143.655	78.699
2005-2006	147.415	80.561
2006-2007	148.674	83.042
2007-2008	155.210	83.482
2008-2009	164.155	87.748
2009-2010	173.147	92.308
2010-2011	181.412	100.273
2011-2012	183.676	100.419
2012-2013	184.203	98.910
2013-2014	210.837	113.251

Taula 32. evolució en el nombre d'alumnes que compleixen els requisits per participar en el Programa de Llengua materna i els que van fer-ho. Font: Statistiska Centralbyran

²⁶ Inclou els alumnes que reben suport acadèmic en la seva llengua familiar dins l'horari escolar i també els alumnes que assisteixen a classes fora de l'horari escolar.

<i>Escola Obligatòria: Evolució en la participació en el programa de llengua materna</i>												
Llengua	Alumnes	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Albanès	alumnes amb dret	7.773	7.634	7.601	7.671	7.595	7.277	6.974	7.052	7.138	7.176	7.866
	alumnes participants	5.118	5.173	5.137	5.130	4.965	4.685	4.385	4.581	4.450	4.795	5.014
Àrab	alumnes amb dret	22.785	24.053	24.935	25.648	27.940	30.135	32.134	33.204	33.037	33.695	38.266
	alumnes participants	14.852	16.014	16.583	17.412	18.451	19.729	21.292	22.643	22.390	23.543	26.180
Bosni/ Croata /serbi	alumnes amb dret	14.901	14.950	15.034	14.811	14.531	14.377	14.588	14.579	13.759	11.326	13.059
	alumnes participants	7.538	7.082	7.618	7.594	7.308	7.022	6.995	7.272	6.691	5.690	6.918
Anglès	alumnes amb dret	6.871	7.250	7.411	7.558	8.059	8.682	9.939	11.262	11.276	11.608	13.276
	alumnes participants	3.470	3.556	3.691	3.950	3.860	4.039	4.553	5.444	5.453	5.167	6.470
Finès	alumnes amb dret	10.830	9.992	9.807	8.981	8.229	8.662	8.488	8.525	8.372	7.999	8.235
	alumnes participants	4.651	4.111	4.170	3.766	3.033	3.607	3.471	3.782	3.838	3.553	3.644
Polonès	alumnes amb dret	4.213	4.167	4.328	4.417	4.863	5.293	5.733	5.946	6.648	6.213	7.272
	alumnes participants	2.182	2.133	2.219	2.337	2.548	2.901	3.200	3.425	3.911	3.621	4.275
Persa	alumnes amb dret	6.624	6.537	6.685	6.521		6.607	6.692	6.683	6.164	6.659	7.168
	alumnes participants	4.267	4.182	4.276	4.148		4.114	4.040	4.088	3.520	3.775	4.111
Somali	alumnes amb dret	4.298	4.396	5.052	5.347	6.053	7.369	8.622	10.196	10.206	10.164	14.688
	alumnes participants	3.087	3.199	3.680	3.991	4.393	5.331	6.205	7.355	7.521	7.145	9.913
Espanyol	alumnes amb dret	10.265	10.074	9.796	9.604	9.801	9.968	10.493	10.900	10.911	10.696	11.854
	alumnes participants	5.626	5.373	5.008	4.993	5.000	4.850	5.237	5.632	5.753	5.082	5.994
Turc	alumnes amb dret	5.239	5.183	5.363	5.428	5.461	5.646	5.899	6.012	6.102	6.072	6.655
	alumnes participants	3.077	3.044	3.147	3.286	3.237	3.344	3.436	3.571	3.574	3.712	3.771
Altres llengües	alumnes amb dret	47.233	48.415	50.588	51.947	55.572	59.740	63.323	66.013	70.063	72.595	82.428
	alumnes participants	22.423	23.351	24.378	25.739	26.173	27.931	29.605	32.332	33.318	32.825	36.961
Total		141.930	143.665	147.415	148.674	155.210	164.155	173.147	181.412	183.676	184.203	210.837
		76.811	78.699	80.561	83.042	83.482	87.748	92.308	100.273	100.419	98.910	113.251

Taula 33. Programa de Llengua Materna: evolució del nombre d'alumnes que compleixen els requisits i els alumnes participants. Font: Stadistika Centralbyran.

4.7 Descentralització del sistema educatiu i ensenyament de llengua materna

La descentralització educativa fins al nivell municipal que es va produir a la dècada dels anys noranta va suposar canvis en la implementació del programa d'ensenyament de llengua materna, ja que, a partir d'aquesta reforma, el govern central va traspasar la competència d'oferir, finançar i organitzar aquest tipus de programes educatius a les administracions municipals.

Segons l'experiència d'un dels professors que imparteix classes de llengua familiar des dels inicis d'aquest programa, la descentralització educativa va tenir efectes negatius en l'organització i la qualitat dels cursos, ja que els municipis poden actuar amb diferents criteris, i alguns van decidir reduir la partida pressupostària destinada a aquest tipus de suport:

Dentro de los factores que te marqué yo como que produjo una disminución o un deterioro del idioma materno está el hecho que empezó a comunalizarse, o sea a depender de las comunas. Antes la educación completa dependía del estado del gobierno... Nosotros como profesores teníamos una atención muy buena [...] se pasó el financiamiento de las escuelas a las comunas, y las comunas entonces actúan con diferentes criterios, algunas priorizan esto, algunas priorizan esta otra cosa, entonces, actuando con distintos criterios normalmente significó una disminución de lo que se le entregaba al idioma materno (Fidalgo, 2007:37).

Sembla que la manca de recursos econòmics va tenir com a conseqüència la necessitat d'organitzar grups més nombrosos, que acullien alumnes de diferents edat i nivell en la llengua d'origen:

Lo que ha cambiado y para mal es que nos han obligado a formar grupos grandes con niños de diferentes cursos y niveles (Fidalgo, 2007:39).

A més, quan el programa es va iniciar i la seva implementació era competència de l'administració estatal, les classes es podien impartir dins l'horari escolar. Quan l'administració municipal se'n va fer càrrec, les classes van esdevenir una activitat extraescolar i alguns alumnes van decidir no participar-hi.

También nos han obligado a desarrollar nuestras clases fuera del horario escolar, hecho que conlleva a que muchos alumnos no participen (Fidalgo, 2007:39).

4.8 Dos models d'ensenyament de llengua d'origen: Suècia versus Catalunya

Els models d'ensenyament de llengua i cultura d'origen proposats per Catalunya i Suècia comparteixen la voluntat de reconèixer el valor de la diversitat lingüística i de facilitar la integració socioeducativa dels alumnes d'origen estranger. Ara bé, podem observar diferències importants en la seva implementació.

1. Perfil dels alumnes que participen en el programa. A Catalunya, els cursos de llengua i cultura d'origen són oberts a tots els alumnes d'ensenyament primari i secundari, independentment del seu l'origen i, per tant, hi pot haver alumnes que no tenen cap vinculació familiar ni competència en la llengua objecte d'estudi. A Suècia, en canvi, aquests cursos estan orientats exclusivament als alumnes que tenen una llengua familiar diferent del suec, la qual ha de estar "activa" en l'entorn familiar, i l'infant n'ha de tenir un coneixement bàsic. Sembla, doncs, que mentre el model suec fa èmfasi en el desenvolupament de la competència lingüística de l'alumne, el model català dóna més importància a afavorir un entorn de convivència i d'intercanvi.
2. Requisits per a l'organització dels cursos. A Catalunya els cursos de llengua i cultura d'origen són fruit d'un conveni signat entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya o el govern central de l'Estat espanyol amb una entitat vinculada a la comunitat d'origen. A Suècia, en canvi, els cursos responen al reconeixement d'un dret dels alumnes d'origen estranger i les diferents administracions municipals són les responsables de proporcionar els mitjans necessaris per a poder satisfer-lo.
3. Horari en què s'imparteix l'activitat. Pel que fa a l'organització dels cursos, tant a Catalunya com a Suècia les classes de Llengua i Cultura d'Origen generalment s'imparteixen fora de l'horari escolar. Tanmateix, el pla d'estudi suec integra l'ensenyament de la llengua d'origen dins el currículum escolar com a matèria escolar. A més, alguns centres permeten que les classes organitzades per les administracions municipals es facin dins l'horari escolar dels alumnes, i els alumnes dels cursos superiors (entre 7è i 9è curs) poden rebre qualificacions d'aquesta matèria, les quals s'inclouen dins el seu currículum escolar.
4. Gestió i finançament dels cursos. Pel que fa la gestió i al finançament, a Catalunya és compartida entre la Generalitat de Catalunya i l'entitat amb la qual ha signat el conveni. A Suècia, la gestió i el finançament d'aquest programa educatiu és responsabilitat de l'administració municipal. Les modalitats en què la llengua familiar s'imparteix com a matèria curricular dins l'horari escolar són finançades amb el pressupost dels centres educatius.

5. Llengües que s'imparteixen. A Catalunya el programa de llengua i cultura d'origen inclou 10 llengües no curriculars mentre que a Suècia les llengües que s'ensenyen pot variar en els diferents municipis. Al municipi de Järfära, per exemple, el curs 2006-2007 es van impartir classes de 37 llengües.

PART 3. LA INVESTIGACIÓ SOBRE ELS PROGRAMES D'ENSENYAMENT DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN

CAPÍTOL 5. EXPERIÈNCIES PRÈVIES

La investigació sobre els programes educatius bilingües, entre els quals trobem els Programes d'Immersion Lingüística, són relativament nombrosos, tant a l'estranger (Lambert i Tucker, 1972, vegeu una relació d'estudis realitzats als Estats Units a Collier, 1992...) com en el nostre context (González et al., 2013; Huguet, 1995, 2008; Huguet et al. 2007; Oller, 2008; Moreno et al., 2002; Maruny, 2001; Vila, 1983...). No és estrany que sigui així, ja que aquests programes sovint s'orienten al conjunt de la població escolar i les Administracions educatives tenen l'interès de valorar-ne els resultats. En canvi, els estudis sobre els programes d'ensenyament de llengua d'origen a l'Estat espanyol són escassos, probablement, almenys en part, perquè és una experiència relativament recent (recordem que el programa ELCO no és va posar en marxa fins l'any 1995 i el primer conveni signat pel Departament d'Ensenyament és de l'any 2005), el percentatge d'alumnes que hi participa és baix i agrupa circumstàncies personals (com ara l'edat d'arribada, nivell socioeconòmic familiar...), procedències i perfils lingüístics molt diversos. Aquests fets dificulten la recollida i l'anàlisi de les dades, i també l'obtenció de conclusions extrapolables a la totalitat del col·lectiu d'alumnes d'origen estranger.

Aquest capítol presenta cinc investigacions que, com la nostra recerca, se centren en els programes d'ensenyament de llengua i cultura familiar d'origen. Malgrat que es van dur a terme a països diferents i analitzen aspectes diferents d'aquest tipus de programes educatius, totes cinc tenen com a objectiu comú la voluntat d'observar si aquests cursos tenen una influència perceptible en els alumnes que hi participen. Hi ha un estudi centrat en el rendiment escolar general dels alumnes que assisteixen a aquestes classes (*Patrons de participació i de rendiment escolar dels infants d'origen portuguès a la ciutat de Londres*); un estudi centrat en l'adquisició de la lectoescriptura de les llengües familiar i escolar (*Becoming bilingual*, 'Esdevenir bilingüe'); dos estudis que analitzen la vitalitat de les llengües²⁷ utilitzades pels alumnes d'origen estranger i els processos de

²⁷ Podem definir vitalitat lingüística com la situació de perill d'extinció o disminució que pateix, així com les seves possibilitats d'expansió.

canvi i manteniment lingüístic de aquest col·lectiu (un d'ells sobre l'ensenyament de llengüa materna a Suècia, concretament el cas de l'hongarès, i l'altre sobre un projecte que va implicar sis ciutats europees, Goteborg, Hamburg, La Haia, Brusel·les, Lió i Madrid, El *Projecte Ciutats Multiligües*); finalment un estudi que reflexiona sobre l'efectivitat del programa ELCO marroquí implementat a l'Estat espanyol per assolir els seus objectius principals: la integració del col·lectiu procedent del Marroc i el desenvolupament de la competència en àrab.

Ens hauria semblat interessant incloure un estudi sobre el Programa de "Llengua, Cultura i Civilització Romaneses" implementat a Catalunya realitzat pel grup de recerca Plurilingüisme i Educació, Grup Consolidat de Recerca de Catalunya. Tanmateix, no vam poder accedir a les dades, ja que quan vam acabar el nostre treball encara no hi havia cap publicació amb els resultats obtinguts.

5.1. Estudiants portuguesos en les escoles de Londres. Patrons de participació i patrons de rendiment escolar

L'estudi fet per Olga Barradas (Goldsmiths, University of London) se centra en el col·lectiu d'escolars d'origen portuguès a la ciutat de Londres i té com a objectiu observar si la participació en els cursos de Llengua i Cultura Portugueses, els quals s'imparteixen fora de l'horari escolar, té algun impacte en el seu rendiment escolar general (Barradas, 2004).

Les dades analitzades inclouen les qualificacions acadèmiques d'un grup de 166 alumnes d'educació primària i secundària d'origen portuguès en cinc escoles secundàries de Londres amb una alta presència d'aquesta comunitat: 33 alumnes d'educació primària d'entre 5 i 7 anys (nivell que el sistema educatiu britànic denomina key stage 1), 17 alumnes d'educació primària entre 7 i 11 anys (key stage 2), 68 alumnes d'educació secundària entre 11 i 14 anys (key stage 3), 48 alumnes d'educació secundària entre 14 i 16 anys (key stage 4) .

Les matèries escolars observades varien segons el nivell educatiu i inclouen: les proves de comprensió lectora, d'expressió escrita i de matemàtiques dels alumnes d'entre 5 i 7 anys (nivell key stage 1); les proves de llengua anglesa, matemàtiques i ciències naturals

dels alumnes d'entre 7 i 14 anys (nivells key stage 2 i 3), i els examens per obtenir el Certificat General d'Educació Secundària (GCSE -General Certificate of Secondary Education) realitzats pels alumnes d'entre 14-16 anys (key stage 4). Aquests exàmens consisteixen en proves específiques de cada matèria que distingeixen vuit nivells: A* (màxima qualificació), A, B, C, D, E, F, G.

Amb l'objectiu de determinar l'existència d'una relació entre el rendiment acadèmic dels alumnes i l'assistència a les classes de portuguès, les qualificacions obtingudes pels estudiants que hi assistien a classes de llengua i cultura portugueses es van comparar amb les d'un grup d'estudiants del mateix origen que no ho feien.

El resultat d'aquest estudi mostra diferències estadísticament significatives entre les qualificacions acadèmiques obtingudes pel grup d'alumnes que assistien a les classes de llengua familiar d'origen i el grup d'alumnes que no hi assistien: els alumnes d'educació primària que hi assistien classes van obtenir un millor resultat en les proves d'expressió escrita i de matemàtiques del nivell key stage 1 (alumnes d'entre 5 i 7 anys), i en les proves de llengua anglesa del nivell key stage 3 (alumnes d'entre 11 i 14 anys). Pel que fa als examens GCSE, les dades no suggereixen una relació entre l'assistència a les classes de portuguès i el nombre de matèries superades, però mostren que els estudiants portuguesos que hi havien assistit van treure millors resultats que aquells alumnes que no ho havien fet: el percentatge d'alumnes que van obtenir una qualificació entre A* i C a 5 o més matèries va ser cinc vegades més entre els alumnes que hi assistien que entre aquells alumnes que no ho feien (amb el 41% i el 8% respectivament)

Així doncs, malgrat que les diferències observades a les qualificacions dels dos grups d'alumnes diferenciats (els que assistien a les classes de llengua i cultura portugueses i els que no ho feien) no es donen a totes les matèries ni a tots els nivells educatius, els resultats d'aquest estudi suggerereixen que la participació a aquestes classes té un efecte positiu en els resultats acadèmics dels infants.

5.2. Esdevenir bilingüe. Els efectes que l'adquisició simultània de l'escriptura de la llengua escolar i de la llengua familiar d'origen

L'estudi realitzat per Charmian Kenner i Gunther Kenner (2002) es va centrar en el procés d'adquisició de l'escriptura, concretament en els efectes que l'adquisició simultània de més d'una escriptura (de la llengua escolar i de la llengua familiar d'origen) pot tenir en el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels infants. Els participants van ser sis alumnes del primer cicle d'educació primària (sis anys d'edat) escolaritzats a diferents centres d'educació primària a la ciutat de Londres. Tots sis eren d'origen estranger escolaritzats en anglès i feien servir la llengua d'origen en el seu entorn familiar i assistien a classes de la seva llengua d'origen en horari extraescolar. Dos d'aquests alumnes estudiaven un sistema d'escriptura logogràfic (xinès), dos estudiaven un alfabet diferent al llatí (àrab), i dos estudiaven una varietat de l'alfabet llatí que té trets diferents dels que es fan servir per escriure l'anglès (castellà).

La metodologia triada per a aquest estudi va ser l'observació de situacions d'interacció formals i informals en què estan implicats aspectes relacionats amb l'aprenentatge de l'escriptura, com ara les tasques assignades pels professors dels infants (a l'escola d'educació primària i també a les classes de llengua familiar en horari extraescolar), situacions d'interacció amb el progenitors i/o germans quan, per exemple, aquests els ajuden amb les tasques escolars, o situacions d'escriptura espontània a casa. També es van realitzar entrevistes personals als progenitors, als professors de l'escola d'educació primària, i als professors de les classes de llengua familiar.

Els resultats d'aquest estudi mostren que els alumnes que hi van participar comprenien les particularitats i principis que regeixen els diferents sistemes d'escriptura que coneixen i no van mostrar confusió a l'hora d'utilitzar-los. A més, sembla que l'aprenentatge i la utilització simultània de dos sistemes d'escriptura té un efecte positiu en el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels alumnes. D'una banda, pot afavorir el desenvolupament de les seves capacitats visuals, ja que els nens que produeixen símbols escrits han de prestar atenció als diferents trets característics dels sistema que utilitzen, com la forma, la mida, la direccionalitat, l'orientació espacial o la ubicació en la pàgina. De l'altra, pot estimular la seva consciència metalingüística, ja que, per exemple, els

alumnes que estaven aprenent xinès entenien que aquesta llengua no utilitza cap alfabet, sinó que es basa en símbols que sovint es poden traduir per una paraula en anglès. De la mateixa manera, els aprenents d'àrab reconeixien la direccionalitat com un element diferenciador entre l'àrab (on el sentit de l'escriptura és de dreta a esquerra) i l'anglès (d'esquerra a dreta).

5.3 Programa d'Ensenyament de Llengüa Materna a Suècia. El cas de l'hongarès.

Com hem vist en el capítol 4, actualment Suècia duu a terme una política d'immigració i educativa que reconeix el dret dels infants d'origen estranger a mantenir la seva llengua familiar d'origen. Els plans d'estudi dissenyats pel govern suec ténen com a objectiu que aquest col·lectiu pugui adquirir una competència activa en suec i en la seva llengua familiar, és a dir, un bilingüisme actiu: «Since 1977, when the so-called “Home Language Reform” took effect, active bilingualism has been the explicit aim of Swedish minority education» (György-Ullholm, K., 2004:282).

Kamilla György-Ullholm (2004) va examinar si el sistema educatiu suec ofereix a la segona generació d'immigrants els recursos necessaris per assolir aquest objectiu. L'autora, que és professora del Departament de Didàctica de la Llengua de la Universitat d'Estocolm, va centrar la seva recerca en la comunitat que té l'hongarès com a llengua familiar d'origen, la qual està formada per unes 25.000-30.000 persones (15.000 procedents d'Hongria²⁸ i 10.000-15.000 procedents de països veïns -Romania, Eslovàquia i els països de l'antiga Iugoslàvia-). Aquest col·lectiu és d'especial interès a l'hora d'analitzar de l'eficàcia de les polítiques de promoció de la llengua d'origen, ja que té unes característiques que dificulten l'ús social i el manteniment de la seva llengua d'origen: no viu concentrada a la mateixa àrea geogràfica, està integrada físicament en la societat sueca, i és habitual que formin parelles mixtes amb suecs que no tenen l'hongarès com a llengua familiar.

L'estudi realitzat es basa en les dades oficials sobre la implementació del programa de llengua materna a Suècia, la informació publicada per la comunitat sueca-hongaresa i diverses entrevistes personals a persones implicades en l'organització dels cursos

²⁸ Una de les primeres gran onades de refugiats que van arribar a Suècia provenien d'Hongria, com a conseqüència de la Insurrecció o Revolució hongaresa de 1956.

d'hongarès i a membres de la comunitat (catorze professors de llengua i cultura hongaresa, tres funcionaris de l'administració municipal, quatre progenitors, cinc alumnes del programa, un sacerdot protestant hongarès i sis membres de la comunitat hongaresa implicades en l'organització d'activitats per a la promoció de la llengua materna).

L'autora posa de manifest que les iniciatives educatives dutes a terme a Suècia per al manteniment de la llengua i la cultura hongareses són impulsades tant per l'Administració educativa com per entitats no governamentals, és a dir, des de la societat civil. Com a conseqüència de les limitacions i les dificultats per complir els requisits de participació establerts pel programa oficial d'ensenyament de llengua materna, durant la dècada de 1990 l'Associació d'Immigrants Hongaresos a Suècia va iniciar l'organització de classes d'hongarès i va crear un departament encarregat de coordinar les diferents activitats de promoció de la llengua familiar impulsades des de la comunitat sueca-hongaresa; d'oferir formació per a professors d'hongarès com a llengua materna; d'elaborar i de distribuir materials didàctics per a les classes, i d'organitzar activitats per als períodes vacacionals dels infants (com ara colònies educatives).

Malgrat que el programa oficial desenvolupat des del govern suec i el programa posat en marxa des de la comunitat sueca-hongaresa comparteixen objectius i tenen trets comuns, també en trobem diferències importants en l'organització i la implementació dels cursos:

- a) Els cursos organitzats des de l'Administració (d'ara endavant *MTI*, -Mother Tongue Instruction- 'Ensenyament de Llengua Materna') són gratuïts, mentre que els cursos organitzats per la comunitat d'hongaresos són finançats en part amb l'aportació econòmica de les famílies.
- b) Les classes de *MTI* generalment no consideren l'edat ni el nivell de llengua dels alumnes i, per tant, els grups poden ser molt heterogenis. En canvi, les classes organitzades per la comunitat tenen en compte aquests dos criteris i els grups d'alumnes són més homogenis. A més, encara que en tots dos casos els alumnes han de tenir un coneixement previ de la llengua quan comencen el programa, en el cas dels cursos organitzats per la comunitat aquest requisit que extensiu a tots els nivells.

- c) Les classes de MTI se centren en l'aprenentatge de la llengua (la gramàtica i l'ús funcional) i d'aspectes culturals. En canvi, els cursos organitzats per la comunitat inclouen continguts acadèmics i l'hongarès també s'utilitza com a llengua d'instrucció per a l'ensenyament de literatura, història, llengua, geografia, música, educació física... Pel que fa als materials didàctics utilitzats a l'aula, els utilitzats en els cursos de MTI generalment s'adapten al nivell de llengua dels alumnes (més baix que els infants monolingües de parla hongaresa) i són materials amb un nivell de llengua simplificat o materials orientats a infants de parla hongaresa de menor edat. Això pot afectar negativament la motivació del alumnes i el desenvolupament lingüístic i acadèmic en aquesta llengua. Tanmateix, els professors que treballen per a la comunitat utilitzen materials autèntics no adaptats, els quals permeten treballar un ventall més ampli de registres, amplíen el coneixement del lèxic i fa un ús instrumental i funcional de la llengua d'origen.
- d) Finalment, cal comentar que els alumnes que assisteixen als cursos de MTI generalment no han de fer deures a casa per consolidar els continguts treballats a l'aula, mentre que el programa impulsat per la comunitat considera que el treball individual i posterior a les classes són una eina pedagògica important.

Per assolir un bilingüisme actiu es requereix una exposició intensiva a les dues llengües en entorns nadius o quasi nadius. Les conclusions d'aquest estudi mostren que la participació en el Programa de Llengua Materna dissenyat pel govern suec és insuficient per assolir una competència activa en hongarès, ja que les varietats de registres treballats i el temps d'exposició a la llengua són limitats i no permeten desenvolupar les habilitats lingüístiques corresponents a l'edat i maduresa cognitiva de l'infant. Si tenim en compte, a més, que la llengua habitual de l'entorn social dels infants i la llengua de prestigi és normalment el suec, es pot esperar que el resultat dels programes oficials actuals sigui un bilingüisme passiu o fins i tot un monolingüisme en suec. Tanmateix, l'autora destaca que els cursos d'hongarès organitzats per la comunitat sueca-hongaresa són un complement molt valuós al programa implementat per l'Administració educativa per desenvolupar la competència en aquesta llengua. La informació recollida suggereix que els alumnes que participen en els dos tipus de programes tenen un major domini lingüístic de la llengua i més oportunitats per assolir un bilingüisme més equilibrat que aquells alumnes que únicament assisteixen a les classes impartides en l'entorn escolar.

5.4 Projecte Ciutats Multiligües (PCM). Els processos de canvi i manteniment lingüístic dels alumnes d'origen estranger

L'any 2001 va ser declarat l'Any Europeu de les Llengües pel Consell d'Europa i la Unió Europea, la UNESCO i diversos països de la Unió Europea (UE) van dur a terme diferents treballs de recerca de caràcter lingüístic. El Projecte Ciutats Multiligües (PCM) va ser una d'aquestes recerques internacionals i va implicar sis ciutats europees, Goteborg, Hamburg, La Haia, Brussel·les, Lió i Madrid, les quals tenen en comú haver esdevingut grans nuclis urbans multiculturals i plurilingües (Extra i Yagmur 2004). Aquest projecte va ser realitzat amb el suport de la European Cultural Foundation, situada a Amsterdam, i va estar coordinat per Babylon (institució que depèn de la Universitat de Tilburg a Holanda) juntament amb les universitats locals i les autoritats educatives de cadascuna de les ciutats participants. En el cas de la Comunitat de Madrid (CM), va ser assumit pel Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM) de la Universidad Autònoma de Madrid (UAM), en col·laboració amb la Direcció General de Promoció Educativa de la Conselleria d'Educació d'aquesta comunitat i amb el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Es tracta d'una recerca centrada en l'àmbit educatiu i va tenir com a objectiu principal dur a terme un estudi estadístic que permetès avaluar la vitalitat i l'estatus de les llengües utilitzades pels alumnes d'origen estranger i analitzar els processos de canvi i manteniment lingüístic de aquest col·lectiu.

La població objecte d'estudi estava formada per més de 160.000 alumnes d'educació primària, els quals van contestar un qüestionari de 20 preguntes que es poden agrupar en 3 blocs: a) dades personals (nom, edat i sexe) i país de naixement de l'alumne i els seus progenitors; b) dades escolars (ciutat, districte, nom, curs, titularitat del centre), i c) perfil lingüístic, que inclou les llengües utilitzades a la llar; el repertori lingüístic de l'alumne; la competència lingüística (en aquest cas *competència lingüística* es refereix al grau de domini declarat en comprensió, expressió, lectura i escriptura); l'elecció lingüística (grau d'utilització en l'àmbit familiar d'altres llengües diferents a la llengua escolar); el domini lingüístic (llengües millor parlades pels alumnes); preferència lingüística (establiment de la llengua preferida per l'alumne tant dins com fora de l'àmbit

familiar); les llengües que s'aprenen dins i fora de l'entorn escolar, i les llengües sol·licitades pels alumnes des de l'escola (Extra i Yagmur, 2004).

Malgrat que l'efecte dels programes d'ensenyament de llengua i cultura d'origen en els alumnes que hi participen no era un aspecte central d'aquesta investigació, es van comparar els resultats obtinguts en relació amb la capacitat lectoescriptora dels infants que assistien a aquest tipus de cursos amb la d'aquells alumnes que no ho feien.

Com era previsible, els resultats suggereixen que la participació en un curs de llengua d'origen (CLO) millora la competència lectora i escrita de la llengua que s'estudia. Com es pot observar a la taules 34 i 35, el percentatge d'alumnes que van declarar poder llegir i escriure en àrab era més elevat entre els alumnes que assistien a aquests cursos (55% i 56% respectivament) que entre aquells que no hi assistien (42% i 40%) (Mijares, 2006). Segons aquests autors, l'adquisició de les habilitats de la lectura i l'escriptura en una llengua, encara que sigui la llengua de comunicació habitual en l'entorn familiar, requereix una intrucció acadèmica. Seria interessant, també, observar si les diferències entre aquests dos grups d'alumnes es mantenen en relació a les destresses d'expressió oral, i en el grau d'utilització i preferència d'ús.

Grup lingüístic	Tots els alumnes del grup lingüístic			Alumnes que participaven en CLO			Alumnes que no participaven en CLO		
	Nombre d'alumnes	Competència lectora	% alumnes	Nombre d'alumnes	Competència lectora	% alumnes	Nombre d'alumnes	Competència lectora	% alumnes
Turc	8.942	5.595	63	2.625	2.009	77	6.317	3.586	57
Francés	7.787	4.775	61	5.089	3.964	78	2.698	811	30
Àrab	8.682	2.585	34	3.304	1.686	51	4.378	899	21
Ànglès	4.527	1.889	42	1.933	1.106	57	2.594	783	30
Polonès	1.925	824	43	322	255	79	1.603	569	35
Rus	1.791	699	37	162	136	84	1.629	533	33
Espanyol	1.789	746	42	409	255	62	1.380	491	36
Berber	1.730	462	27	314	146	46	1.416	316	22
Portugués	1.074	544	51	369	278	75	705	266	38
Italià	994	396	40	252	140	56	742	256	35
Kurd	974	314	32	234	148	63	740	166	22
Albanès	765	276	36	126	87	69	639	189	30
Serbi/croata/Bosni	709	315	44	158	134	85	551	181	33
Urdú/"pakistanès"	564	233	41	148	92	62	416	141	34

Grup lingüístic	Tots els alumnes del grup lingüístic			Alumnes que participaven en CLO			Alumnes que no participaven en CLO		
	Nombre d'alumnes	Competència lectora	% alumnes	Nombre d'alumnes	Competència lectora	% alumnes	Nombre d'alumnes	Competència lectora	% alumnes
Xinès	561	296	53	271	210	77	290	86	30
Alemany	559	196	35	141	63	45	418	133	32
Somalí	499	204	41	205	104	51	294	100	34
Vietnamita	299	71	24	41	17	41	258	54	21
Romaní/sinte	270	81	30	10	6	60	260	75	29
Armeni	170	59	35	29	18	62	141	41	29

Taula 34. Competència lectora declarada i (no-)participació en cursos de llengua d'origen
Font: Extra (2004:390)

Grup lingüístic	Tots els alumnes del grup lingüístic			Alumnes que participaven en CLO			Alumnes que no participaven en CLO		
	Nombre d'alumnes	Competència escrita	% alumnes	Nombre d'alumnes	Competència escrita	% alumnes	Nombre d'alumnes	Competència escrita	% alumnes
Turc	8.942	5.068	57	2.625	1.929	73	6.317	3.139	50
Francés	7.787	3.847	49	5.089	3.257	64	2.698	590	22
Àrab	8.682	2.664	35	3.304	1.748	53	4.378	916	21
Ànglès	4.527	1.526	34	1.933	970	50	2.594	556	21
Polonès	1.925	611	32	322	229	71	1.603	382	24
Rus	1.791	565	32	162	128	79	1.629	437	27
Espanyol	1.789	602	34	409	230	56	1.380	372	27
Berber	1.730	403	23	314	129	41	1.416	274	19
Portugués	1.074	467	43	369	258	70	705	209	30
Italià	994	316	32	252	121	48	742	195	26
Kurd	974	290	30	234	148	63	740	142	19
Albanès	765	243	32	126	81	64	639	162	25
Serbi/croata/Bosni	709	279	39	158	130	82	551	149	27
Urdú/"pakistanès"	564	178	32	148	75	51	416	103	25
Xinès	561	313	56	271	200	74	290	113	39
Alemany	559	145	26	141	29	42	418	86	21
Somalí	499	186	37	205	104	51	294	82	28
Vietnamita	299	62	21	41	17	41	258	45	17
Romaní/sinte	270	78	29	10	4	40	260	74	28
Armeni	170	49	29	29	17	59	141	32	23

Taula 35. Competència escrita declarada i (no-)participació en cursos de llengua d'origen
Font: Extra (2004:391)

5.5. Programa ELCO marroquí

Laura Mijares (Universidad Complutense de Madrid, UCM) ha centrat part de la seva tasca investigadora en els models d'integració d'immigrants i les polítiques de manteniment lingüístic, especialment del col·lectiu escolar de procedència marroquina escolaritzat a la Comunitat de Madrid. Cal destacar la seva participació en el Projecte Ciutats Multilingües (Broeder, P.; Mijares, L., 2003, 2004) i els seus estudis sobre el programa ELCO marroquí a l'Estat espanyol, actualment denominat programa LACM (Mijares 1999, 2006).

Com he vist en el capítol 3.8.1, el Programa ELCO marroquí implementat a l'Estat Espanyol parteix d'un model educatiu intercultural, i té com a objectius que els alumnes procedents del Marroc puguin mantenir el vincle amb el país i la cultura d'origen i afavorir la seva integració socioeducativa en la societat espanyola. Tanmateix, Mijares (2006) posa sobre la taula com la implementació actual, lluny d'assolir aquests objectius, pot afavorir la creació d'estereotips sobre els alumnes marroquins i la segregació d'aquest col·lectiu. Segons l'autora, el programa ELCO fomenta la construcció d'una *identitat marroquina* que s'introdueix a les escoles, la qual sovint es basa en aspectes folklòrics i en una diferència excloent. D'aquesta manera, ens fa plantejar «si realmente programas interculturales como el de la ELCO no están contribuyendo a mantener la exclusión de aquéllos a los que se dirige en vez de, como persigue, favorecer su mejor integración en las aulas» (Mijares, 1999:176).

L'autora tracta també quin és el desenvolupament de la competència en àrab per part dels alumnes que assisteixen a aquestes classes. Com hem vist, els resultats de la investigació lingüística Multilingual Cities (en la qual la mateixa L. Mijares va participar) suggereixen que els alumnes que participen en cursos de llengua àrab tenen una major competència lectora i escrita en aquesta llengua, respecte aquells alumnes que no ho fan. Tanmateix, el seu estudi sobre el model d'integració d'alumnes d'origen estranger adoptat a la Comunitat de Madrid apunta que la incidència en termes aprenentatge lingüístic pot ser, en alguns casos, nul·la. Aquest seria el cas de dos alumnes d'origen marroquí amb trajectories familiars i educatives similars que van assistir a classes d'àrab en el marc del programa l'ELCO durant la dècada del 1990.

Segons la seva experiència, l'assistència als cursos no els va ajudar en el seu aprenentatge de la llengua àrab (Mijares, 2006).

CAPÍTOL 6. VALORACIÓ DEL PROGRAMA DE LLENGUA D'ORIGEN IMPLEMENTAT A CATALUNYA PER PART DE PERSONES IMPLICADES EN LA SEVA ORGANITZACIÓ

Un dels objectius d'aquesta recerca és valorar l'impacte que tene els cursos de Llengua i d'Origen en els alumnes que hi assisteixen. L'experiència de les persones implicades en la seva organització i de les persones que hi participen pot facilitar informació molt valuosa per determinar quins són els punts forts i els punts febles d'aquesta iniciativa educativa.

Hem dividit aquest capítol en tres apartats. El primer se centra en quins són els aspectes positius d'oferir aquest tipus d'ensenyament. El segon recull els aspectes del programa que s'haurien de modificar per millorar-ne la qualitat. El tercer se centra en l'adquisició de les competències lingüístiques relatives a l'escriptura, i planteja si l'aprenentatge de l'escriptura de la llengua familiar d'origen a l'inici de l'escolarització pot interferir en el procés d'adquisició de l'escriptura de la llengua escolar.

6.1 Metodologia

Aquesta part de la recerca inclou l'opinió i la valoració del Programa de Llengua d'Origen per part de setanta persones que estan implicades, de manera directa o indirecta, en l'organització: tres persones que treballen a la Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme (Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics i del Servei de Llengües Estrangeres) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; quatre persones que formen part de l'equip LIC (llengua, Interculturalitat i Cohesió Social); vint persones dels equips docents i directius de diversos centres on s'organitzen els cursos; vint-i-nou professors que imparteixen les classes; dos coordinadors dels cursos; deu progenitors d'alumnes que hi han participat, i dos ex-alumnes del programa.

La metodologia utilitzada per realitzar aquesta recerca ha estat qualitativa i l'opció triada per a la recollida de dades va ser l'entrevista personal (vegeu annex 1) i, en els casos en què l'agenda de les persones col·laboradores o la distància geogràfica no ho

van fer possible, es va optar per un qüestionari amb preguntes adaptades al seu perfil (veure annexos 2 i 3). Amb l'objectiu que els entrevistats tractessin tots els aspectes rellevants per a aquesta recerca i també per facilitar la posterior anàlisi de la informació obtinguda, aquests qüestionaris també van ser utilitzats com a guió per a les entrevistes personals.

L'entrevista distingeix tres blocs de preguntes: a) el primer se centra en quina és la vinculació de la persona entrevistada amb el Programa de Llengua d'Origen i quan es va iniciar la seva participació. En els cas de l'equip directiu i docent dels centres, i dels professors que imparteixen les classes del programa, es van incloure preguntes sobre l'organització (curs acadèmic en què es van iniciar les classes en el centre; motivacions per fer-ho; perfil d'alumnes del centre; nombre, perfil i motivacions dels alumnes que hi participen; interès i demanda per part de les famílies). b) El segon se centra en quins són els aspectes del desenvolupament personal i del rendiment escolar dels alumnes en què l'assistència als cursos ha tingut una influència perceptible (canvis en la seva actitud general, confiança, interès per la cultura d'origen, rendiment escolar general i en les matèries de l'àrea de llengües; interferències en l'adquisició de l'escriptura; diferències respecte els companys del mateix origen que no hi participen). c) El tercer se centra en la valoració de les bases generals del programa (els avantatges i desavantatges del caràcter extraescolar de l'activitat i també de no limitar la participació a aquells alumnes que tenen una vinculació familiar amb la llengua que s'estudia; quins són els aspectes positius, susceptibles de millora i negatius dels cursos). També s'aborda la qüestió del manteniment de la llengua familiar d'origen com a factor que afavoreix, dificulta o no afecta el procés d'integració socioeducatiu dels infants d'origen estranger. Finalment, es proposa una reflexió sobre un incident que es va produir a un centre educatiu de la ciutat sueca de Landskrona (Malmö). Aquest centre pretenia imposar l'ús exclusiu del suec dins l'àmbit escolar per evitar suspicàcies sobre el contingut de les converses dels alumnes d'origen estranger quan parlaven en una llengua diferent del suec. Finalment, es fa referència a les classes de català que alguns centres ofereixen a les famílies dels alumnes com a activitat mentre els infants assisteixen a les classes.

6.2 Aspectes positius del Programa de Llengua d'Origen

Les entrevistes van destacar tot un seguit d'aspectes positius que el programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen aporta al sistema educatiu i a la comunitat escolar²⁹ de Catalunya. Aquest apartat té com a objectiu presentar aquests aspectes i consta de dues parts. La primera remarca les aportacions d'aquest programa al model educatiu proposat des del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i els avantatges que suposa per als centres educatius col·laborar en la seva organització. La segona se centra en els beneficis d'assistir a aquests cursos i fa referència tant als aspectes relatius al desenvolupament personal dels alumnes (que inclou l'actitud general, l'autoestima, l'interès i la vinculació en relació amb la cultura i la llengua del país d'origen...) com al seu desenvolupament lingüístic i acadèmic (competència en la llengua objecte d'estudi, rendiment escolar).

6.2.1 Aportacions del Programa de Llengua d'Origen al model educatiu català

6.2.1.1 Fomenta un model d'educació intercultural.

Les entrevistes realitzades a persones responsables de la gestió del Programa Llengua d'Origen mostren la voluntat del Departament d'Ensenyament de promoure un model educatiu intercultural, i defineixen aquests cursos com una de les actuacions que s'hi inclouen:

propicia el coneixement d'altres realitats comunicatives i culturals i sensibilitza vers el valor i la riquesa cultural de la diversitat. Pel sistema educatiu: posa en valor la cohesió en la diversitat, en el marc de l'educació intercultural, amb principis de convivència i inclusió de l'escola a Catalunya. (DEP-NLO)

1) (...) promoure el coneixement de les diferents llengües d'origen de l'alumnat nouvingut, com a signe d'identitat personal, i el coneixement de la llengua catalana com a llengua comuna de comunicació i aprenentatge. 2) El respecte a la llengua pròpia fa que es respectin les altres (...) 4) Potenciació del plurilingüisme i la multiculturalitat. (DEP-MRU)

3.1. Els aspectes positius són la cohesió social, l'impuls de la integració social, la interculturalitat i la millora dels resultats acadèmics. (ALIC-AVI)

²⁹ La Llei d'educació estableix que la comunitat escolar està integrada pels alumnes, mares, pares o tutors, personal docent, altres professionals d'atenció educativa que intervenen en el procés d'ensenyament en el centre, personal d'administració i serveis del centre, i la representació municipal i, en els centres privats, els representants de la titularitat. (Departament d'Ensenyament, 2015).

Aquestes entrevistes van destacar la utilitat del programa per assolir alguns dels objectius d'aquest model educatiu: potenciar el coneixement i el respecte envers el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes a fi d'afavorir el desenvolupament d'una autoestima personal, cultural i acadèmica positiva:

hi ha una part emocional també, molt important, en el moment que el centre està ofertant una activitat que valora la teva llengua materna i està valorant la teva cultura, jo penso que això pot proporcionar al nen una autoestima i una confiança (...) aquí a l'entorn escolar, que potser no tindria si no hi hagués aquesta activitat. (ALIC-CEX)

És molt positiu per al nano d'aquí i per a l'altre, perquè l'altre veu que s'aprecia la seva llengua, i això és molt positiu, perquè aquest punt jo penso que s'hauria d'enriquir molt més, de potenciar la pròpia autoestima de la seva cultura, del seu llenguatge, perquè és una forma d'acostar-nos, de forma que ells aleshores s'acostaran més fàcilment a la nostra, és molt important (ALIC-CBL)

Penso que és positiu que tothom tingui l'opció de poder-hi assistir. I a més considero que per les persones que provenen de la cultura àrab ha de ser molt gratificant veure com d'altres s'interessen per la seva cultura. (PAO-ARA-PROF)

i potenciar la cultura del diàleg i la cohesió social:

donar valor a la llengua, també en un entorn on a vegades no sempre hi ha una bona relació perquè hi ha moltes ètnies diferents a Canovelles; doncs el fet de que tinguin un lloc on poden donar valor a la seva llengua i aprendre-la, això sí que és molt important. (PAA-ARA-RPO)

Aspectes positius: Els alumnes que no tenen el portuguès com a llengua materna coneixen la llengua i cultura de molts dels seus companys i amics de classe, això fa que no hi hagi tant risc d'exclusió (PLO-POR-JVA)

(aspectes) Positius, jo diria que tots. De moment tots els que detectem són positius, d'entrada tot el que representa reconeixement de la seva pròpia llengua és un punt favorable a la cohesió social (CLIC-TMO)

Les llengües familiars són diverses i ofertant aquests cursos fem cohesió social entre els joves (ALIC-AVI).

Una educació intercultural pot implicar també la incorporació d'elements de sistemes educatius d'altres països que puguin millorar la resposta a les necessitats educatives específiques dels centres. En el cas de l'escola Miguel Hernández (Santa Coloma de Gramenet, Barcelona), on s'ofereixen classes de llengua i cultura xineses, l'equip directiu del centre va impulsar (amb la col·laboració de l'associació que imparteix les classes) un projecte que implicava el govern de l'Estat xinès per a un intercanvi de

metodologia educativa en l'àrea de matemàtiques i d'ensenyament de llengua catalana.

Sembla, però, que el projecte finalment no es va poder dur a terme:

després doncs a partir de la relació que tenim amb ells, doncs aleshores una idea que teníem nosaltres és que podem agermanar-nos amb una escola xinesa (...) va ser precisament a partir d'aquesta Associació Cultural Xinesa que vam aconseguir aquest agermanament, perquè que ens va ajudar; i perquè la nostra idea era: d'un cantó les matemàtiques que ells són molt bons (...) aleshores volíem estar en contacte amb una escola per tal de fer un intercanvi metodològic, que ens expliquessin com fan les matemàtiques i lo més fàcil vam començar pel càlcul. (...) l'altre és les matemàtiques, la investigació de les matemàtiques, i l'altre, nosaltres pensem que hi ha molta gent que ve d'allà i que fan aquí de comerciants i que no entenen el català. Si ells des d'allà poden, tenen accés a poder estudiar català, penso que és una bona manera que quan vénen aquí és un pas fet. I jo vaig proposar al professor, això clar depèn una mica del Departament i està fora dels nostres límits, però jo demanava que allà estigués un professor de català i aquí que vingués un professor que ensenyés matemàtiques amb la metodologia xinesa, aquí a l'escola. I ells em demanaven un professor d'anglès, que ensenyés català però anglès també (EDC-XIN-CVA)

Pel que fa a les entrevistes a les persones que estan portant a terme els cursos (és a dir, els professors del programa, els equips directius i els equips docents dels centres on s'organitzen), segueixen la mateixa línia i hi ha un acord general en que un model d'integració intercultural és més efectiu que un model d'integració assimilacionista, el qual (com hem vist en el capítol 2) no reconeix ni incorpora el bagatge lingüístic i cultural dels alumnes d'origen estranger dins l'entorn escolar:

«Primer, una cosa que a mi em sembla molt important, es que perquè la gent s'arrela és molt important que no perdi els seus orígens, i això va ser una de les motivacions que vam tenir per oferir l'espai (...) que es trobi una mica acollida que una mica en compte el país d'origen» (EDC-XIN-CVA)

«D'entrada és evident que és un reconeixement de que hi ha més llengües al món que les que parlem nosaltres. I això per a les famílies és important, perquè dones valor a lo propi dels altres» (EDC-ARA-AVI)

La coordinadora dels cursos de llengua i cultura amazigues va posar en evidència el fracàs de les polítiques assimilacionistes en relació a la cohesió social i la promoció de les minories a assimilar. A França, representant per excel·lència d'aquest model, la població d'origen estranger té dificultats per accedir als drets socials, i tant la primera generació d'immigrants com la segona generació nascuda i socialitzada a França mostren pitjors indicadors sociolaborals que la població autòctona (Moreno, 2011):

«la llengua és part de la identitat de l'èsser humà, és psicològic, expressa la seva identitat a través la seva llengua. Aquest prestigi, aquesta visibilitat fa que siguin ciutadans integrats en el futur. Això no ho he dit jo, ho han dit els sociòlegs francesos que ara s'estan queixant del model francès reduccionista que esborra les identitats estrangeres. Hem de pensar una mica en el futur, aquesta immigració s'ha de controlar, s'ha de respectar perquè s'integri, no per l'exclusió i una manera d'integrar és donar la visibilitat a la seva identitat i doncs la seva llengua» (CLO-AMA-KOU)

6.2.1.2 Implica tots els alumnes del centre, independentment de l'origen.

El fet de plantejar cursos sense considerar l'origen ni el nivell de llengua dels alumnes és una de les diferències més importants respecte a altres programes d'ensenyament de llengua d'origen organitzats a, per exemple, Suècia, on aquest tipus d'actuacions educatives s'orienten exclusivament als alumnes d'origen estranger. Totes les persones entrevistades consideren positiu que les classes siguin obertes a tots els alumnes independentment de l'origen, ja que afavoreixen el coneixement i reconeixement mutu dels alumnes i esdevenen una ocasió per treballar valors de respecte, igualtat i actituds de convivència:

Si s'han d'ensenyar les llengües que es parlen a Catalunya, a tots els alumnes, no només als nens, també als grans, això contribueix a un reconeixement i coneixement mutu, uns als altres. Jo crec que aquesta societat diversa, tots hem d'assumir que, no hem de dir jo tinc la meua cultura, s'està ensenyant, s'està desenvolupant aquí, i les altres no, la meua és millor, és superior; això és el risc que està passant. Doncs, això que les classes han de ser obertes (PLO-AMA-ABA)

Lo más importante para mí es que aprenden una lengua más y que respeten los otros. Eso es lo que intento. Si aprendes, si aprendes a respetar, si aprendes a convivir. (PLO-ARA-KAN)

(...) és una ocasió de convivència i també de corregir una mica actituds de convivència, és interessant, s'accepten uns als altres, perquè els respecte cap a l'altre comença a una edat petita (ABH-PLO)

la visibilitat, és donar prestigi, per conèixer aquesta cultura, fomentar la diversitat, totes les llengües són iguals, no hi ha llengües superiors a altres. (CLO-AMA-KOU)

És positiu, perquè d'aquesta manera es generen relacions diferents entre ells/es i s'entra en un cercle d'acceptació i valoració d'una altra cultura que no és la pròpia (PAO-ARA-PROF)

Algunes persones van referir-se a les implicacions que suposa impartir classes a un grup heterogeni d'alumnes. Recordem que les classes no consideren l'edat ni el nivell en la llengua estudiada que tenen els infants. Així, en un grup podem trobar alumnes que

parlen habitualment la llengua i alumnes que no en tenen un coneixement previ. En relació a aquest tema, observem dues opinions: alguns entrevistats consideren seria apropiat separar els alumnes segons el seu nivell de competència de la llengua:

En principi sí hi ha dificultats (metodologia), però s'aprèn, per això s'han de tenir diferents nivells (PLO-AMA-ABA)

Jo crec que està molt bé que s'interessin, es podria fer una classe apart, per als que comencen des de zero amb la llengua, perquè és normal que no vagin uns que siguin de la classe d'ucraïnès (EXA-UCR-OPE)

Aquí tenemos un grupo de niños españoles separados con los niños chinos, porque no es el mismo nivel, sobre todo el nivel oral (PLO-XIN-XBO)

Altres persones consideren que aquestes dificultats es poden superar:

No importa, si hi ha un ambient ... sano i hi ha una bona activitat, una dinàmica i una metodologia, pues desapareixen aquestes diferències ... i això és interessant també (PLO-ARA-ABH).

Pues crear como, yo cuando vine aquí, no estudiaba con la gente que acaba también de llegar en el mismo momento, sino yo también estaba ya como en el segundo año estudiando catalán y venían marroquins a estudiar y no pasa nada, se adaptaban si nos ponían ejercicios de diferentes niveles, y yo iba haciendo mi cosa y ellos lo suyo. La profesora dedicaba el mismo tiempo a todos, o sea, no había problema (EXA-UCR-PET).

Tanmateix, una de les professora que imparteix les classes va matisar que la prioritat és que puguin participar els alumnes que tenen la llengua que s'imparteix com a llengua familiar:

hi ha limitacions, com diuen ells, els pressupostos, per això nosaltres al menys el que demanem, com a mínim, és que s'ensenyi amazic als amazics. Tant de bo es puguin apuntar els no amazic (PLO-AMA-ABA).

Cal comentar que els alumnes que no tenen cap vinculació familiar amb la llengua objecte d'estudi sovint abandonen les classes, ja que malgrat el seu gran interès inicial per assistir-hi el nivell és massa elevat per a ells:

Lo que pasa que es que para algunos, les cuesta un poco y se van, no siguen el curso (PLO-ARA-JAO).

El que passa que, clar, després a les classes va veure la dificultat tan gran que suposa una llengua molt diferenciada de la del llatí, i es va haver de donar de baixa (CBL-ALIC)

6.2.1.3 Incorpora l'ensenyament de la llengua familiar dins l'entorn escolar.

El cursos de llengua d'origen es van concebre com una activitat que compta amb la col·laboració dels centres escolars, el quals cedeixen els seus espais per impartir-ne les classes. Alguns entrevistats van destacar que el fet que un infant pugui estudiar la seva llengua familiar d'origen a l'escola té diversos avantatges. D'una banda, s'estableixen lligams entre la seva activitat escolar i el seu entorn familiar.

Jo també crec que és el fet de que ells veuen que la seva cultura està també en aquest edifici, que l'escola no és una cosa tan aliena als seus interessos. Jo crec que és molt important, i per això volem que estigui aquí, al centre; que un nano, no ha de sortir d'aquí del centre per estudiar la seva llengua, no trenca la coherència de la classe (...). (EDC-ARA-EBE)

Només pel fet de que estan parlant la seva llengua d'origen, que estan parlant a casa, i que ja li donen un sentit acadèmic a aquesta llengua, no? ja de per si genera, no sé si cap a la llengua en general però cap a ells a mateixos, un sentiment d'autoestima i d'estimar lo propi que sempre serà positiu (...) i a més a més, te puja l'autoestima això que tinc és igual de vàlid que el que m'estan ensenyant a l'escola, perquè també hi és a l'escola. (PAO-ARA-MON)

Em remeto a les conclusions d'un grup de treball sobre la immersió que vam crear en el marc del Consell de la Llengua a l'Escola: Primerament, reconèixer allò que l'alumnat porta a l'escola, en aquest cas la seva llengua, permet que l'alumnat investeixi de sentit la institució escolar i les seves activitats. (DEP-PMA)

De l'altra, l'organització d'aquestes classes visibilitza i dona un caire de normalitat a la diversitat lingüística que caracteritza molts dels centres escolars i la nostra societat en general:

I una cosa no potser no havia comentat, és que, clar, aquestes persones (professors) s'han fet molt seva l'escola. També és positiu que, a vegades em trobo que estic a la classe d'informàtica i (els alumnes) entren i estan preparant les classes (d'àrab) i hi ha una pantalla en àrab a l'ordinador i això la resta de nens també ho veu i és important que això sigui natural, que vegin que hi ha un mestre que prepara classes en àrab, que està allà amb nosaltres, que parlem, que és de l'escola i que hi ha una llengua escrita, que té una cultura darrere, que mereix un respecte, és molt important. (EDC-ARA-EBE)

Després és una manera de normalitzar (...) i que sigui una cosa normal, que ha costat. (EDC-ARA-AVI)

L'amazic es parla aquí a Catalunya, també els altres alumnes, jo estic a favor que tothom sàpiga que està passant a la seva societat: d'on venen els seus amics, què parlen. Això un crea reconeixement mutu d'aquesta diversitat. Això contribueix a la normalització d'una realitat, per evitar el rebuig. Jo visc aquí i tinc un amic que és de la Xina, i ho accepto així, ho normalitzo, ho assumeixo, no dic "aquests

xinos” i vaig buscar un marroquí. És a dir, la funció d’aquestes classes normalitzar una riquesa, una diversitat (PLO-AMA-ABA)

El desconeixement de l’altre i fins que no coneixes l’altre, no el pots donar el valor que mereix, perquè el rebuig, el seu origen és el desconeixement, però una vegada que ja coneixes una persona que parla, la seva cultura, doncs el coneixes, ja no et provoca ni por ni res, doncs, normalitzar-lo (PLO-AMA-ABA)

Clar, és com un intercanvi que ens enriqueix a tots, no només al nen que és d’origen sinó a l’altre, perquè veu altres formes de pensar i de conviure i de comunicar-se, és molt important (ALIC-CBL)

6.2.1.4 Fomenta una educació plurilingüe

Actualment vivim en un món globalitzat i multilingüe que demana una competència en llengües que ens habiliti per a viatjar, estudiar o treballar a l’estranger, o simplement comunicar-nos i navegar de manera efectiva per Internet. Davant aquesta realitat (o gairebé, podríem dir, exigència) social, les institucions de la Unió Europea persegueixen com a objectiu promoure el plurilingüisme, és a dir, «l’ús de més d’una llengua en la vida quotidiana» (Font: Blog Llengües d’Origen), en les polítiques dels estats membres (Unió Europea, 2014). En la mateixa línia, el Pla de Govern 2013-2016 dissenyat per la Generalitat de Catalunya va establir com a objectiu prioritari «millorar la competència lingüística i comunicativa de l’alumnat a partir d’un model d’ensenyament plurilingüe» (Generalitat de Catalunya, 2013:5). Així, l’any 2013 es va posar en marxa el Marc per al plurilingüisme del Departament d’Ensenyament, un projecte que té com a objectiu garantir el domini de les dues llengües oficials (el català i el castellà) i una llengua estrangera (prioritàriament l’anglès), i reforçar la introducció d’una segona llengua estrangera.

Les entrevistes donen suport a aquesta estratègia educativa proposada des de les institucions europees i el Departament d’Ensenyament i posen de manifest la importància d’ampliar la formació acadèmica en llengües estrangeres per a tots els alumnes, independentment del seu origen:

en la línia de la política de multiculturalisme i de plurilingüisme de la pròpia Comunitat Europea és el que s’ha de fer, fomentar i col·laborar amb els països que tenen interès en fomentar la nostra llengua (CLO-POR-HTA)

Coneixement d’altres llengües, formes de comunicar-nos diferents, ganes de conèixer les altres cultures, viatjar a aquests països; i jo penso que ens enriqueix,

no només a l'alumne que és llengua d'origen, sinó que també als altres (ALIC-CBL)

Ofrecer una oportunidad de aprender otras lenguas ya que aprender lenguas es conocer otros mundos y abrir mentes (PLO-QUI-JIC16)

la convivència, un idioma més, és una riquesa, cada vegada que s'aprèn un idioma més, per a mi, sóc professora d'àrab però per a mi és un idioma més, és una riquesa, si saps el català, el castellà, l'anglès i també l'àrab, és una riquesa (PLO-ARA-ABH)

els alumnes aprenguin una altra llengua això és el punt més positiu, des del punt de vista de la cultura o de l'ensenyament (EDC-POR-XMA)

sempre és millor saber dues llengües que no una i no sé, també conèixer un idioma més. (EXAL-UCR-OPE)

Per l'alumnat: Facilita l'adquisició d'estratègies per al desenvolupament del llenguatge en societats complexes, plurals i canviants. (DEP-NLO)

Una bona formació en llengües estrangeres pot facilitar la incorporació en el món laboral i ser beneficiosa per al futur professional dels infants. A més, és avantatjós per a la societat en general, ja el fet de tenir població que domina més d'una llengua és important per establir vincles culturals i econòmics amb altres països, com ara, els països amb una economia emergent...

estamos en el mundo muy globalizado, que ellos, quien ahora están estudiando posiblemente va a trabajar en una multinacional que hace falta gente que habla muchos idiomas (PLO-UCR-VPE)

És positiu perquè jo crec que la llengua portuguesa avui és una de les llengües més futur, Brasil com a país emergent, amb els països africans com països emergents també, Angola, Moçambic, jo crec que els pares tenen aquesta noció, i aquí a Catalunya més, les persones tenen molta consciència de la llengua portuguesa, també per les relacions econòmiques amb Portugal i amb Brasil i les institucions tenen molta consciència d'aquesta importància. Aleshores, la llengua portuguesa avui és considerada necessària des del punt de vista formatiu per qualsevol adolescent, per qualsevol jove que vulgui tenir formació lingüística de diferents. (CLO-POR-HTA)

Ucrania es un país muy rico, tiene un potencial de recursos humanos y minerales muy grande dentro de Europa y segurísimo de que el mundo va a aprovechar todo lo que es de Ucrania, y siempre claro, los niños, en el futuro, pueden tener el futuro mucho mejor conociendo el país de sus padres, conociendo la idioma, y preparándose mejor para el futuro. (PLO-UCR-VPE)

Hem d'ajudar els nostres fills a aprendre totes les llengües del bassan mediterrani. (*PLO-ARA-JIC5)

Sí, sí. Para mí que estudie mejor ucraniano pero para él, sí, también le iría bien (...) ningún idioma más no va mal (...) porque es por su propia voluntad. Si el alumno muestra interés de aprender una lengua que no es suya pues bien para él porque así puede saberla, entenderla y puede comunicarse con la gente de esa lengua, de esa cultura, sí mejor. (EXA-UCR-PET)

Crec que és molt positiu, ja que com ja he dit abans conèixer l'àrab pot ser una bona eina per l'endemà i una bona eina d'integració i d'intercomunicació (PLO-ARA-ABH)

6.2.1.5 Faciliten l'acollida emocional dels alumnes d'origen estranger

Com hem vist en el capítol en els capítols 3.5.2 i 3.5.4, les actuacions del Departament d'Ensenyament per a la integració educativa dels alumnes d'incorporació tardana posen especial atenció als aspectes emocionals de l'acollida. En aquest sentit, el Programa de Llengua d'Origen mostra la implicació i el treball cooperatiu dels diferents agents educatius d'una zona per facilitar la integració socioeducativa dels alumnes d'origen estranger:

Jo també destacaria la bona predisposició dels centres, perquè és un esforç, clar, ofertar una activitat que només va enfocada a un perfil d'alumnes, a tot el municipi, que poden venir alumnes i pares d'altres centres i sense aquesta bona predisposició, sempre és una feina afegida, és una feina extra per al centre, una persona que s'ha d'encarregar de fer el seguiment... penso que això també és un aspecte a destacar. (ALIC-CEX)

Per la comunitat educativa: fa evident i visible el treball sistemàtic vers l'acollida. (NLO-DEP)

Aquests cursos esdevenen un bon recurs per facilitar la transició i la integració d'aquests alumnes al nou entorn escolar. D'una banda, no es trenca el vincle amb la cultura d'origen

Els aspectes positius són que l'alumnat pot mantenir la seva llengua d'origen a nivell oral i també escrit per la qual cosa el dol migratori és més fàcil de portar al principi i de no oblidar les arrels familiars si la família es queda definitivament aquí (ALIC-AVI).

(aspectes positius) que les famílies troben que es valora, jo crec que és una cosa positiva que quan una família quan és nouvinguda, arriba a un lloc, ha de veure que lo que ell sap i lo que ell aporta és positiu i és valorable; i si s'ofereix això, ells veuen com que tenen importància (PAA-ARA-DMA)

De l'altra, ajuden a establir una relació afectiva i d'intercanvi entre la comunitat d'origen i la societat receptora. Els continguts que es treballen a les classes, per exemple, poden incloure alguns aspectes culturals de la societat en què viuen els infants. Això contribueix que l'alumne faci un acostament de les dues cultures i que pugui transmetre aquests coneixements a les persones de l'entorn familiar en el país d'origen, ja que s'han adquirit i treballat en la llengua d'origen:

el que s'ensenya és la llengua i la cultura amaziga (...) i després s'ensenya la cultura catalana, expressant-se en amazic, per exemple s'ensenya la festa de St. Jordi, en amazic. Permet als nens que s'expressin, perquè els nens amazics a vegades coneixen també la cultura catalana, doncs, expressar-se sobre la cultura catalana en amazic, i és una manera de fomentar també la integració. Quan van al Marroc a visitar els familiars, expliquen les tradicions catalanes, les festes catalanes en amazic allà, és una manera també de fer conèixer la cultura catalana allà perquè és una cosa recíproca. (CLO-AMA-KOU)

A més, els cursos fomenten els projectes educatius que impliquen la comunitat escolar dels països d'origen. Aquest va ser el cas de l'escola Miguel Hernández, on l'organització de les classes de llengua i cultura xineses va esdevenir, amb la col·laboració l'associació cultural que impartia les classes, la plataforma per posar en marxa un projecte d'intercanvi cultural amb els alumnes d'una escola a la Xina. Aquesta experiència es va valorar molt positivament, ja que va facilitar la integració dels alumnes a l'escola i va contribuir a esmorteir els efectes del dol migratori dels infants i a establir un vincle entre la seva cultura d'origen i la cultura catalana.

un dels objectius era la cohesió social, vull dir els nens quan vénen d'un altre país tenen l'enyorança del seu país, aleshores propiciar precisament l'intercanvi entre les dues escoles.(...) hem explicat als alumnes contes xinos, i per a la cohesió social hem enviat contes nostres perquè s'expliquin allà a la Xina, expliquem una mica festes nostres, per exemple el Nadal, ells expliquen festes seves, hem fet videoconferències (...) alumnes nostres van explicar coses del nostre país, cuina pa amb tomàquet, (...) i els alumnes d'allà ens explicaven coses seves (...) quan vaig estar allà els propòsits que nosaltres teníem eren lo de la cohesió social per tal que els nens que tenen enyorança del seu país doncs puguin establir una relació i alguns, a més a més dóna la casualitat que la majoria dels nens que venen d'allà són de Qingitan i inclús a Espanya, són d'aquí, de Qingitan, i aleshores que per tal pugin tenir el lligam, no trencar el lligam. (EDC-XIN-CVA)

6.2.1.6 Facilita la relació entre les famílies i l'escola

La comunicació i la col·laboració entre la família i l'escola té un paper molt important en el desenvolupament intel·lectual, emocional i social dels infants, ja que genera confiança entre pares i professors; permet compartir informació sobre els progressos de l'infant en l'entorn escolar i els aspectes de la situació familiar que poden afectar el seu comportament i rendiment a l'escola; ajuda a corregir conductes que preocupen tant a pares com a professors i permet treballar de manera coordinada per millorar la seva educació. Els centres educatius organitzen reunions informatives obertes a les famílies i concerta entrevistes individuals, però segons van explicar alguns professors i persones de l'equip directiu dels centres col·laboradors, hi ha diversos factors (com ara l'horari laboral, les diferències culturals o la competència limitada en català i castellà) que dificulten la comunicació amb els progenitors dels alumnes d'origen estranger. En el cas del centre que ofereix cursos de llengua i cultura xineses, aquestes classes han esdevingut un recurs per acostar-se i crear vincles amb aquestes famílies, i implicar-les en la vida escolar.

els xinesos són una mica tancats, que els hi costa però si veuen que acceptes la seva llengua, la seva cultura i la seva manera de ser, és una manera que entrin, costa, de totes maneres (...) la manera d'entrar és que ho valoren la seva llengua i si la volen estudiar tenen l'oportunitat, et veuen d'una altra manera, i vull dir ho veus en les relacions amb ells, canvia la relació per exemple nosaltres a l'inici de curs, allò de les reunions d'inici de curs, costava (...) els àrabs venien bastant, els xinesos no venien ningú, i ara és al contrari, ara quan convoquem a la gent xinesa (...) vénen de totes maneres (...) i penso que això és una cosa que hem aconseguit precisament per això (...) Recordo abans que... nosaltres partíem de la idea que és obligatori concertar una família, és una reunió anual per família i "ui! "Aquesta família xinesa no vindrà" llavors trucaves, venia la traductora, però no hi havia manera, perquè treballava, o no trobava el moment i ara no, ara vénen. (...) o, per exemple, aquest senyor de l'hort no cobra un duro per cuidar-nos l'hort (...) suposo que d'alguna manera s'ho expliquen i estan agraïts. (EDC-XIN-CVA)

A més, l'equip de professors que imparteixen aquests cursos de llengua sovint desenvolupen funcions de mediadors culturals i traductors quan cal resoldre conflictes o aclarir el funcionament del centre escolar (com ara quins són els tràmits que s'han de realitzar per a l'escolarització dels seus fills...):

nuestra presencia ayuda mucho, y una cosa. Nosotros cuando hemos llegado había en los colegios mediadores que venían del ayuntamiento para mediar en conflictos entre un alumno y una familia y el profesor, entre la dirección y la familia. A lo largo de los años se quitaron esos mediadores y nosotros hacemos eso. Nuestra presencia en un colegio es muy importante. (...) por ejemplo: dice la directora "¿el

martes puedes venir a las tres y media porque tenemos un problema con una familia?" (...) nos sentamos hablamos, aclaramos (...) muchos compañeros que trabajan, no en Barcelona, pero en pueblos participan en la inscripción, en los ayuntamientos, se sientan allí y viene la gente y les explica cómo funciona lo del colegio, lo que tienen que hacer... servimos de mucha ayuda. (PLO-ARA-KAN)

4) La mediació, (els cursos) sempre han estat un pont entre el centre escolar, professor nadiu i famílies (DEP-MRU)

6.2.1.7 Garanteix el caràcter laic de l'ensenyament impartit a les classes

Seguint els principis rectors del sistema educatiu català i el projecte educatiu dels centres públics, els cursos de Llengua d'Origen treballen aspectes relacionats amb la cultura dels països d'origen però no ofereixen educació religiosa als alumnes que hi participen. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya (2006) i la posterior Llei d'Educació de Catalunya (2009) estableixen que l'educació als centres docents de titularitat pública serà laica:

Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya

Article 21. Drets i deures en l'àmbit de l'educació

2. Les mares i els pares tenen garantit, d'acord amb els principis establerts per l'article 37.4, el dret que els assisteix per tal que llurs fills i filles rebin la formació religiosa i moral que vagi d'acord amb llurs conviccions a les escoles de titularitat pública, en les quals l'ensenyament és laic.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

Article 2

Principis rectors del sistema educatiu

2. El sistema educatiu es regeix pels principis específics següents:

a) La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat, amb un ensenyament de base científica, que ha d'ésser laic, d'acord amb l'Estatut, en els centres públics i en els centres privats en què ho determini llur caràcter propi.

Article 93

Caràcter i projecte educatiu dels centres públics:

(...) 2. L'escola pública catalana es defineix com a inclusiva, laica i respectuosa amb la pluralitat, trets definidors del seu caràcter propi.

Les entrevistes destaquen que els cursos impartits en els centres escolars ofereixen una alternativa laica a, per exemple, les classes de llengua àrab i educació islàmica organitzades a les mesquites per la comunitat musulmana:

Crec que és la única alternativa laica a l'ensenyament de les mesquites (EDC-ARA-EBE)

MFI quants alumnes amb l'àrab com a llengua familiar estudien en aquest centre?

EBE el 2011-2012 tenim el 9%

(...)

MFI Tots aquests alumnes que tenen l'àrab, van a les classes?

EBE No, van una minoria. Hi ha molts nanos que fan classes d'àrab, però un percentatge important el fa a la mesquita (EDC-ARA-EBE)

De la mateixa manera, però, també posen de manifest que les famílies de confessió musulmana sovint prioritzen la formació religiosa dels seus fills i opten per participar en cursos que l'ofereixin.

MFI (Tots els alumnes que tenen l'àrab com a llengua familiar van a les classes de llengua i cultura àrab?)

HFA No tot, porque hay por ejemplo, nosotros damos clases de árabe, solamente la lengua árabe i cultura marroquí. Las familias quieren que los hijos aprenden religión y Corán, cosas de la religión. (...) Después ellos buscan otra alternativa que es la Mezquita, asociaciones marroquíes, que hay que buscar imán, contratarlo y viene del Marroc, y vive aquí, y ellos encargan de pagarlo para que ese imán para rezar y para enseñar a los niños el Corán y el islam, el sábado y el domingo (...)

CEX hi ha famílies que els interessa més la part d'educació religiosa que la part de la llengua i per tant, l'opció de fer l'àrab a una escola pública, tot i que és una activitat gratuïta no els interessa i continuen portant els nens a les classes de les mesquites (PAA-ARA-RPO; PLO-ARA-HFA, ALIC-CEX)

6.2.1.8 Possibilitat la gratuïtat dels cursos

Les bases del programa de llengua i cultura d'origen estableixen que el finançament dels cursos és compartit pel Departament d'Ensenyament i l'altra entitat organitzadora. Quan els cursos són fruit d'un conveni signat amb el govern de l'estat d'origen (entre els quals trobem les classes d'àrab, romanès i portuguès) l'assistència és sempre gratuïta i el programa no exclou les famílies amb pocs recursos econòmics que hi vulguin participar.

Pues para mí, es algo muy interesante, tiene muchos puntos positivos, es una oportunidad para esos niños aprender, economicamente no pueden ir a apuntarse en otros colegios para pagar, vienen aquí que es una clase gratis y aprendan (PLO-ARA-JAO).

Tanmateix, el programa no sempre pot garantir la gratuïtat en tots els cursos que s'hi imparteixen, ja que hi ha entitats que no poden assumir la totalitat de les despeses que es deriven d'aquesta activitat i les famílies han de fer una aportació econòmica per fer-se'n càrrec.

6.2.1.9 Suposa un augment dels recursos humans de què disposa el centre

L'equip de professors del Programa de Llengua d'Origen no formen part de la plantilla docent assignada als centres escolars per part del Departament d'Ensenyament. Com que generalment les classes s'imparteixen fora de l'horari escolar, el temps d'impartició d'aquests cursos no afecta en la distribució de les hores lectives de l'equip de professors del centre, però, com hem vist a l'apartat 3.7.2, alguns centres inclouen les classes de llengua i cultura portugueses com a matèria optativa dins l'horari escolar, i per tant, aquests centres disposen de més recursos humans per a la distribució horària de les matèries curriculars:

Des del punt de vista de l'estructura d'un centre que tenim un professor més, a la Generalitat no conta aquest professor (EDC-POR-XMA).

6.2.2 Beneficis en el desenvolupament personal, cognitiu i acadèmic dels alumnes

6.2.2.1 Afavoreix el desenvolupament de la llengua familiar d'origen

L'augment de la competència lingüística en la llengua familiar d'origen va ser un dels aspectes destacats pels entrevistats, especialment per les persones vinculades a la llengua en què se centren les classes, és a dir, pels professors que imparteixen els cursos, els progenitors dels alumnes que hi assisteixen i els exalumnes del programa.

Conéixer la llengua d'origen i de pas costums, tradicions. (*PLO-ARA-JIC6)

Saber la lengua, enriquecer su cultura y sus conocimientos. (*PLO-ARA-JIC2)

Els alumnes desenvolupen la capacitat de comunicar-se en forma escrita i oral, en romanès (PLO-ROM-ATA)

Primero que aprenden idioma... no pierden idioma. (PROG-UCR-PROG1)

aprendan aunque sea poco, estas clases como son iniciativos, es una iniciativa a la lengua árabe, por lo menos el niño tendrá una idea sobre la lengua árabe, la lengua de origen, aunque no aprenda tanto, por lo menos tendrá una idea, ¿qué es esa lengua, que es su lengua de origen? ¿cómo se hace?, ¿cómo se escribe? ¿cómo se lee? Aprende a escribir su nombre, es algo muy interesante, aunque algún día aprenderá mucho ... (...) Pero eso es una iniciativa, es una forma de acercar esa lengua a los niños, que vea de qué se trata. (PLO-ARA-JAO)

Promover la lengua de origen, conocimiento de otras lenguas, conservar viva nuestra lengua en el colectivo de habla materna. (PLO-QUI-JIC14)

És un valor positiu per ells el aprendre correctament la llengua dels seus pares per no barrejar-la amb el castellà i el català (PLO-POR-JVA)

Doncs la veritat és que (la iniciativa dels cursos) em sembla molt molt bé, perquè és una forma de no perdre l'idioma, a més que com a persona doncs fa que desenvolupis la teva llengua. (EXAL-UCR-OPE)

Ja dic, jo com cosa positiva veure doncs, que aquesta gent pot estudiar el seu idioma, no perdre les seves arrels. (EDC-XIN-CVA)

D'una banda les classes els permeten practicar i millorar l'expressió oral, ja que, encara que els alumnes generalment utilitzen la llengua familiar d'origen en el seu entorn familiar, n'hi ha que no tenen la competència d'un parlant nadiu en aquesta llengua.

[què destacaries, que aprenen més de la llengua?] La part oral, hi ha alguns que no parlen bé, encara que és la llengua materna, no parlen bé. Jo tinc dos alumnes que entenen però no el parlen (PLO-AMA-ABA).

En principi tots parlen, encara que com molts comencen quan tinguin 4 anys, alguns parlen molt poc, però nosaltres fem una prova per estar segurs de que entenen (PLO-NEE-MVA).

En el cas de les famílies en què els progenitors es dirigeixen als seus fills en la llengua familiar d'origen però aquests responen en català o castellà, aquestes classes ajuden a trencar aquesta dinàmica i faciliten que la llengua familiar esdevingui llengua de comunicació intergeneracional. Com hem comentat anteriorment, hi ha alumnes que quan comencen els cursos de la seva llengua familiar d'origen només en tenen una competència passiva i les classes són un recurs perquè els infants puguin adquirir els coneixements i la motivació necessàries per al desenvolupament de la seva competència oral:

Jo tinc dos alumnes que entenen però no el parlen (...) Parlen català, entre ells, parlen als seus pares parlen en català; els seus pares contesten en amazic. Jo intento de trencar això. Ho entenen i crec que si comencen poden, però el que parlen més és el català, són petits, han nascut aquí. (...) a la classe jo els pregunto en amazic, els parlo en amazic, entenen perfectament però aquest xip de parlar encara no s'ha... . (PLO-AMA-ABA).

en casa los padres hablando con ellos en chino, aquí enseñamos escritura, más escritura; hablando, la mayoría de los niños hablan, hay algunos casos que no habla, porque con un canguro español, pero poco a poco ya pueden (PLO-XIN-XBO)

D'aquesta manera, quan els infants van al país d'origen en els períodes vacacionals poden comunicar-se amb els familiars que viuen allà i relacionar-se amb el seu entorn social:

és una independència que un alumne gran quan va al seu país, és una necessitat, una independència. És una broma que faig sempre cada any als alumnes: “mira que la teva novia t'envia una carta i vas a buscar una persona que et llegeix la carta i s'enterarà de tot, i es posen a riure”, és que és una independència, és una necessitat. (PLO-ARA-ABH)

La nesicita de comunicació a país origine. (*PLO-ARA-JIC8)

Quan van de viatja al Marroc parlar amb les membres de la família sin cap problema. (*PLO-ARA-JIC9)

Mereix una menció especial el fet que si els alumnes d'origen estranger no tenen competència en la llengua familiar d'origen, la comunicació intergeneracional entre aquests infants i els seus avis es podria veure interrompuda, ja que els avis generalment no han emigrat i, per tant, no parlen el català ni el castellà:

anar a l'estiu com ara hi vaig i saber parlar bé amb els avis, poder llegir en ucraïnès, perquè si no hagués seguit estudiant doncs no podria fer-ho. No sé, també és una activitat que la veritat és molt educativa, que està molt bé. (EXAL-UCR-OPE)

[Heu observat algun canvi] Normalment sí, els nens estan molt contents d'aprendre l'idioma per parlar amb els seus avis. (PLO-NEE-MVA).

i la comunicació amb la família. Els petits aprendran el català fàcilment però el més important és que es puguin comunicar amb els pares i els avis. (PAA-ARA/XIN-EDU)

és que aquests alumnes nascuts aquí tenen avies, tenen avis allí al país, (...) i la necessitat és que tenen família que no saben ni català ni castellà i passen temps amb ells i necessiten comunicar-se. I l'avia, és una pena, quan l'avia diu: “què ha dit el teu fill? És que no entenc el que ha dit”. (PLO-ARA-ABH)

D'altra banda, els cursos permeten aprofundir en aspectes de la llengua que generalment s'adquireixen en l'entorn escolar i que els progenitors no acostumen a treballar amb els seus fills. Les entrevistes destaquen especialment l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la llengua:

Primero año comienzan aprender alfabético, leer y escribir palabras y con cada año van progresando. Yo empecé desde pequeños niños que solo empezaron a aprender alfabético pero hasta ahora ya escriben mucho y leen bastante bien, entonces a partir de tres años, ya puedo decir que ya saben mucho, porque ya cogen casi todo programa de segundo, tercero en clases de Ucrania. (PLO-UCR-NPE)

Me han ayudado en poder comunicarme mejor y sobre todo en escribir. Algunas faltas, que como en català pues la "a" y la "e" o la "o" y la "u" pues que el sonido este neutro pues en ucraniano también hay y entonces me ha ayudado identificarlo más a la hora de escribir. (EXAL-UCR-PET)

claro, (aprende) más de escribirlo, porque cuesta mucho escribir por el ucraniano, y al mismo tiempo la escritura catalana y ucraniana van juntos (...) es uno a uno, mi hija está bien aprendiendo perfecto esto. (PROG-UCR-PROG2)

mejoran más en la escritura. (PLO-ARA-HFA)

están aprendiendo una cultura, a escribir (...) los errores, la separación de los mots, así si no se estudia no se puede escribir bien. (PLO-AMA-ABA)

Los niños hablan, hablan, ellos pueden hablar más o menos bien, pero vocabulario, leer, sobre todo para leer, si no vienen a la escuela en casa es muy difícil porque los padres trabajan y no tienen una costumbre que estudien, vienen aquí dejamos deberes durante semana, ¿no? ellos tienen que hacer trabajo, y así van avanzando nivel. (PROG-XIN-XBO)

También van haciendo referencia a los contenidos gramaticales que se les enseñan:

que yo cojo temas más importantes, entonces sí que aprenden... estos temas que utilizamos y sustantivos y verbos, no sé cómo se llaman... adverbios, comienzan a aprender poco a poco, para después coger temas más grandes. (PLO-UCR-NPE)

es diferente enseñarlo a casa y al cole, es normal ¿no? quien viene al cole sabe más, mejor gramática, lee más rápido, sabe más cosas, y entonces a casa se coge el diálogo diariamente. (PROG-UCR-PROG1)

conocer la cultura propia que puede ser ya la mantienen a casa, pero la mantienen más oral, no de una manera normativa... i és una manera d'enriquir-se amb la pròpia cultura. (PAO-ARA-MON)

Algunes de les entrevistes realitzades a responsables de la gestió i organització del programa van destacar un dels fonaments teòrics que donen suport a la implementació d'aquest tipus d'iniciatives: l'efecte positiu que el desenvolupament de la llengua

familiar té en l'aprenentatge de la llengua escolar, ja que les habilitats adquirides en una L1 es poden transferir a una L2, i viceversa (vegeu capítol 1.2):

En segon lloc, d'acord amb la hipòtesi d'interdependència lingüística (Cummins, 1979), el desenvolupament de la llengua de l'escola és interdependent amb el desenvolupament de la pròpia llengua o, en altres paraules, a més competència en la pròpia llengua, més competència en la nova llengua" (pàg. 77). (*DEP-PMA)

Home, jo penso que té molts aspectes positius. Un, per exemple pensant estrictament en el que és la competència lingüística, si el nen millora en la seva competència lingüística en la llengua materna i millora l'estructuració del pensament, li servirà per a totes les altres llengües que són adquirides, és una qüestió tècnica, però bàsica, perquè el nen aprengui bé després les llengües que són adquirides, sobretot el català i el castellà... (ALIC-CEX)

I de l'altra, tot el que ens ajudi a estructurar la seva pròpia llengua... els ajuda a estructurar el seu pensament i facilita l'adquisició de les altres llengües. Per tant positiu, 100%, és que no hi veig cap inconvenient. (CLIC-TMO)

No parlem del bilingüisme català-castellà i estem dient que ens enriqueix, i els alumnes d'aquí estan estudiant anglès i fem comparacions lingüístiques d'una llengua i una altra? És importantíssim, jo crec que ampliem l'obertura de mirada dels coneixements lingüístics de tots els alumnes i això és important. (ALIC-CBL)

6.2.2.2 Aporta coneixements sobre dels aspectes culturals del país d'origen

Els alumnes que assisteixen a les classes adquireixen coneixements sobre la història i els aspectes culturals del país d'origen. Els mateixos exalumnes i un professor del programa van posar de manifest que l'entorn familiar dels infants no sempre és suficient per transmetre els referents culturals del país d'origen i van destacar que les classes de llengua d'origen els van aportar aquest tipus de coneixements:

A medida que he ido estudiando aquí he ido descubriendo la historia de Ucrania, sobre todo lo que más me gusta la literatura, los poetas. (EXAL-UCR-PET)

Literatura, cultura, conèixer més sobre el meu país, perquè no cada diaestic amb els meus pares parlant sobre les guerres que van haver-hi; també desenvolupar el meu patrimoni cap el país, tot el que va passar, tots el reis, totes aquestes coses que a mi m'han interessat molt estudiar-les (...) que em sembla que parlant a casa doncs no podria encara que llegís, doncs seria un procés molt més llarg, em sembla. I aquestes classes m'han fet créixer com a persona culturalment. (EXAL-UCR-OPE)

Que empiezan a descubrir cosas suyas o cosas que aquí les parecen raras. Cuando empiezas a explicarlas y mostrarlas con ejemplos, cosas que pueden tocar que pueden ver, entonces "ah, no sabíamos que... no sabía..." empiezas a escuchar estos comentarios (PLO-ARA-KAN)

A més, sovint desperten l'interès d'aprofundir en els aspectes culturals i els esdeveniments històrics que s'hi treballen:

Al principio era de loco y no tenía muchas ganas de estudiar. Pero en historia sobre todo me tocó una profesora, que por mucho que no quisiera escucharla, la escuchaba porque me encantaban sus clases, me entretenía y me quedaba sin palabras, tenía que escucharla. Y así estudiando más, pues he entendido que es muy interesante y me gustaría seguir estudiando. Abro el libro y sigo mirando las páginas. (EXA-UCR-PET)

Sí claro, y mi hijo pequeño que le han dado una revista de Chernóbil, es ocho años, mamá explícame “¿qué és Chernóbil?” “no sé” “¿qué és Chernóbil?” “Es una fábrica” “¿y qué?” porque antes no tiene motivo que explico. “y ¿qué?” “fábrica” “¿y qué? explícame más” (...) tiene interés (PROG2); en casa no se habla esta tema, pero esto se escucha en la escuela, claro (PROG1); preguntan más, porque tú eres de allí (VPE)

(...) es creixen competències, i cada cop fan coses, qui pot fer la lectura d'això, aixequen la mà. Cada cop més, al principi és una cosa que no saben, però ara són conscients de que és fàcil, tenen més entusiasme de participar, i cada cop més. (PLO-AMA-ABA)

Així, els alumnes que assisteixen a les classes generalment tenen més coneixements sobre el país i els aspectes culturals d'origen que els alumnes de la mateixa procedència que no hi participen:

jo el que noto a vegades, ara, per exemple, l'altre dia estaven fent un treball d'anglès i estaven treballant els països, doncs, està claríssim que si han d'explicar alguna cosa sobre el Marroc tenen una estructura claríssima... és que te trobes a vegades nanos, que malgrat l'origen saben poques coses del Marroc, i en canvi, si són nanos de cursos d'àrab tenen l'estructura molt més clara: com és la seva cultura, els seus costums, les seves festes, ho expliquen de forma més organitzada, es nota moltíssim. En anglès per exemple, ara hi havia un nano que li havia tocat el Marroc, havia d'explicar el Ramadà, i clar, els nanos que van a aquests cursos, de seguida s'aixequen, fa un esquema molt clar de com es fa, de quan es celebra, perquè ja tenen l'estructura treballada acadèmicament, i es nota. Això es nota. (EDC-ARA-EBE)

el que puc dir, és que els nens que fan classes d'amazic tenen més coneixements sobre la cultura amaziga (respecte els nens amazics que no fan classes). Això els afavoreix una mica més, perquè tenen més coneixement, són més preparats, són més una mica, els nens es presumeixen d'aquest coneixement: si escriuen en tiffinagh és un avantatge que tenen sobre els altres (...) també a l'escola, de vegades els professors demanen als nens sobre la seva llengua, sobre aspectes de la seva cultura i aquests tenen un avantatge, tenen més coneixement que poden aprofitar a l'escola. (PLO-AMA-KOU)

he parlat amb alguns profes i diuen que clar, els demanen com es diu això en amazic, i ho diuen, els que aprenen, expliquen» (PLO-AM-ABA)

6.2.2.3 Afavoreix un millor rendiment escolar

L'equip docent i l'equip directiu dels centres que ofereixen els cursos de llengua i cultura d'origen com a activitat extraescolar poden facilitar informació sobre el rendiment escolar dels alumnes que assisteixen a les classes, ja que són les persones encarregades de guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'ensenyament reglat i poden destacar els possibles canvis en el seu rendiment acadèmic general i/o en les matèries de l'àrea de llengües. Les 70 entrevistes realitzades inclouen el testimoni de set membres d'equips directius (els directors de sis centres i el cap d'estudis d'un aquests); cinc professors d'una aula d'acollida, i vuit professors d'aula ordinària. A tots vint se'ls va preguntar explícitament si havien observat canvis en el rendiment escolar dels alumnes que assisteixen a les classes de llengua d'origen o alguna diferència amb els alumnes del mateix origen que no hi assisteixen. De la mateixa manera, els alumnes que participen en el programa també poden explicar si les classes de la seva llengua familiar són d'utilitat en la seva trajectòria acadèmica general. Per aquest motiu, també s'inclou l'experiència de dues persones que van assistir als cursos de llengua i cultura d'origen.

Una part dels entrevistats van destacar la dificultat de determinar si els cursos de llengua d'origen tenen un efecte en el rendiment escolar dels alumnes al seu càrrec. D'una banda, aquests alumnes sovint presenten un alt rendiment escolar abans d'assistir a les classes:

El seu rendiment acadèmic ja era dels més alts de la classe abans de començar les classes d'àrab, i ha continuat mantenint el seu nivell. (PAO-ARA-P2A)

Una que tenim, la Malin, una nena que està fent lo que és llengua i a més a més fa, classes particulars de matemàtiques, i és una nena molt bona. (EDC-XIN-CVA)

Sembla que sovint tenen un entorn familiar amb una gran implicació en la seva educació, i que l'interès perquè els seus fills assisteixen a les classes de la seva llengua familiar d'origen es correspon amb l'interès general per la seva formació acadèmica:

No he observat un canvi en especial, al llarg del curs. Són alumnes molt responsables amb unes famílies molt implicades per l'educació dels seus fills. El seu rendiment escolar és alt. Són exigents en si mateixes i estan molt integrades dins el grup i les dinàmiques escolars. (PAO-ARA-P3A)

També perquè que és una nena que te molt bon nivell, una nena d'excel·lent en català, llavors, ja tenia un bon nivell de base, és una nena que a casa la recolzen molt, té molt suport, estan amb ella fent deures, l'ajuden... que són moltes coses que poden fer que vagi bé, vull dir, no sé fins quin punt el curs que està fent (PAO-ARA-MON)

De l'altra, el temps de participació en els cursos de llengua d'origen i/o el temps que els professors han tingut els alumnes al seu càrrec sovint és massa curt per poder observar canvis importants:

aquesta nena fa molt poquet que fa els curss, llavors tampoc podria dir, perquè també és una hora a la setmana, i des de fa poc temps, tampoc no sabria dir-te si ha tingut una repercussió en ella. Igual al final de curs, o el curs que ve si continua fent-lo, possiblement sí, jo crec que sí, que tindrà una repercussió, però de moment. (PAO-ARA-MON)

L'alumna de la meua classe que assisteix a les classes d'àrab ho ha començat a fer aquest curs i des de fa pocs mesos, pel qual no es troben canvis massa significatius. (PAO-ARA-P2A)

M'és molt difícil definir els canvis que s'han produït en l'alumne, ja que no el conec d'altres anys. (PAO-P6B)

Tanmateix, altres persones consideren que els cursos de llengua d'origen han tingut un efecte positiu en el rendiment escolar dels alumnes que hi participen. El director i la cap d'estudis d'un dels centres col·laboradors van explicar que els alumnes al seu càrrec que assisteixen a aquestes classes han millorat en les matèries de l'àrea de llengües:

millora també el rendiment del nano, perquè un nano fa el curs d'àrab de manera habitual també funciona bé al centre (...) si un nano fa el curs d'àrab de forma regular, el progrés en àrab fa que millori també aquí a l'escola, en general en llengües, jo crec que sí, tampoc hem fet un estudi, però jo crec que sí. O sigui intuïtivament tu veus que aquest nen fa àrab i que després funciona millor en català o en castellà, en les llengües de l'escola (...) nanos que ja estan a 5è-6è i que tu notes que el seu rendiment en llengües, tu dius, clar, "aquest alumne va molt bé ... ah, també fa àrab (EDC-ARA-EBE).

Altres persones van destacar la utilitat dels cursos en el procés d'aprenentatge d'altres llengües, ja que permet als alumnes comparar i establir relacions entre les llengües:

Muchos niños "por qué esto así?" Esa comparación (entre lenguas) siempre existe en clase, entre el árabe y el castellano, entre el árabe y el catalán "Ah! esta palabra es como en árabe" tawila" taula, cuando dices "tawila" "ah, es como en catalán"

son palabras que, es un pequeño ejemplo pero hay muchas cosas» (PLO-ARA-KAN)

[estudiar ucraïnès t'ha ajudat amb les llengües?] Sí, sí jo crec que sí. En cas de memoritzar, sobretot. Perquè com més llengües aprens més fàcil és, per exemple, si aquí saps català pots entendre italià, si saps ucraïnès, doncs pots aprendre rus. Com ara també, per exemple, estic estudiant llatí, i encara que no l'estudii més però crec m'anirà bé per conèixer llatínismes, expressions que s'utilitzin, o d'on provenen el català i el castellà i aquestes llengües romàniques i totes aquestes coses. O sigui, jo crec que l'ucraïnès també m'ha ajudat. (EXAL-UCR-OPE)

i com aquests cursos ajuden a exercitar la memòria, millorar la capacitat d'atenció i els hàbits d'estudi:

Els nens/es que participen milloren les seves capacitats lingüístiques en xinès i fan una evolució en les seves estratègies d'estudi donat que qualsevol procés d'aprenentatge millora l'atenció i habilitats cognitives. (PAO-XIN-EMH)

Fèiem història, llengua, geografia i literatura. També per moltes festes, fèiem pessebres vivents, fèiem diferents activitats, cantàvem cançons, recitàvem poesia, i la veritat això de recitar poesia m'ha ajudat molt, perquè això de cada setmana aprendre't una poesia fa que costi menys aprendre coses, aleshores m'he trobat que en l'ESO per aprendre'm coses m'ha sigut molt més fàcil, per aquest mateix fet. (EXAL-UCR-OPE)

Finalment, un exalumne del programa va destacar els coneixements d'història que va adquirir:

[¿te ha ayudado en las notas del colegio?] En algún aspecto sí, en historia sobre todo. (EXAL-UCR-PET)

6.2.2.4 Contribueix en la construcció d'una identitat positiva

El moviment migratori familiar té conseqüències importants en el procés de desenvolupament psicosocial i la construcció de la identitat cultural dels adolescents. Les entrevistes destaquen la contribució d'aquests cursos en el desenvolupament de la personalitat i la construcció d'una identitat positiva, la qual incorpora el seu bagatge cultural i lingüístic.

Formar la personalitat de l'alumne d'una manera normal i sana. Guardar la identitat d'origen d'una forma documentada (que no sigui col·loquial). (*PLO-ARA-JIC7)

Riqueza individual i familiar, identificar. (*PLO-ARA-JIC10)

Formar la personalidad. (*PLO-ARA-JIC12)

L'aspecte més positiu és no perdre la identitat, el fet de la identitat és important i la llengua crec que és la clau. (PAA-ARA/XIN-JAU)

«Identificar-se més i això dona una estabilitat a su personalitat i l'ajuda a rendir més» (*PLO-ARA-JIC7)

Creo que trabajo mío se funde en el funde en el trabajo colectivo yo intento seguir la pauta que está en el colegio, la idea, no hacer otro camino... lo importante es que saben convivir, que saben respetar (...) solamente de entender que lo que pensaba, lo que le han dicho lo que le han explicado no era correcto (...) nosotros intentamos ayudar, cómo trabajar, si aprende a participar, a quitar ese miedo, muchos niños tienen vergüenza... en árabe se expresa, no hay ese... entonces puede ayudarles a integrarse mejor en sus otras asignaturas (PLO-ARA-KAN)

Diversos professors que imparteixen les classes i també els equips docents dels centres que les organitzen han observat que l'assistència als cursos ha ajudat als alumnes a guanyar confiança i augmentar la seva autoestima:

De tota manera, a nivell general, la nena ha millorat sobretot en confiança en si mateixa i ha assolit més habilitats per relacionar-se amb iguals. (PAO-ARA-P2A)

els que fan amazic agafen més confiança en si mateixos, jo els he vist a la festa final de curs com canten, com actuen, és nota que es fa amb orgull. (CLO-AMA-KOU)

(...) també són orgullosos, senten que saben coses que no saben la resta, i estan contents. (...) Jo treballo aquest aspecte, per què us ensenyem aquesta llengua. (...) entren a la classe abans que jo, estan contents (PLO-AMA-ABA)

«vinculació en relació amb la cultura d'origen, milloració del rendiment, confiança i autoestima» (*PLO-ARA-JIC5)

Sí, el fet d'assistir en els classes dóna més confiança i parlen d'això amb els seus companys i tutors, sobre tot els alumnes de primària. (*PLO-ARA-JIC15)

Si, he notat un canvi significatiu, ara tenen més confiança en ells mateixos. (PLO-ROM-ATA)

des de l'escola em comenten que ha millorat molt la seva actitud. (PAO-P6B)

Confiança, interès (*PLO-ARA-JIC10)

Si més confiança, més interès (*PLO-ARA-JIC3)

(diferències entre els alumnes amazic que fan els cursos i els que no els fan?)
L'orgull, que els que coneixen l'amazic tenen l'orgull i la participació. Els que participen i saben què és venen corrents sempre a participar més els que no coneixen el tema, no. (...) Els que saben, escriuen l'amazic a tot arreu, fins i tot als seus quaderns de l'escola trobes el seu nom en amazic, la diferència és això ... són motivats (PLO-AMA-ABA)

A més, les entrevistes mostren que la participació en els cursos de llengua d'origen pot afavorir una valoració positiva de la cultura del país de procedència:

La major part accepta millor els seus orígens i mostra major interès en la cultura portuguesa (PLO-POR-JVA)

cada vegada que passa el temps es posen més orgullosos i així respecten l'altre perquè tenen algo de què són orgullosos, de la seva cultura, del seu idioma, i eso les ensenya a respectar el sentiment de l'altre, cap a la seva cultura cap el seu idioma, no hi ha esa crítica "mira això que no es fa ...". (PLO-ARA-ABH)

Sí, hay algunos cambios significativos: confianza, interés a la cultura de origen, desarrollo en la lengua (*PLO-ARA-JIC16).

Una professora de llengua àrab i cultura marroquina va explicar el cas d'un alumne que va començar les classes amb una actitud negativa envers l'aprenentatge de la seva llengua familiar, l'àrab, però que amb el temps va mostrar un canvi d'actitud: en un principi assistia a les classes obligat pels seus progenitors, amb un sentiment de vergonya a l'hora de reconèixer el seu origen, però després va canviar la seva actitud fins al punt d'expressar el seu desig de convidar a les classes un amic que no té cap vinculació familiar amb l'àrab:

he tingut, parlo de casos que vaig tenir, sí? alumnes que els feia vergonya reconèixer que són marroquins, o que parlen un altre idioma, que no sigui català, i amb el temps (...) recordo un cas i no era únic, n'hi havia d'altres que li feia vergonya reconèixer que era àrab, que és d'origen àrab, i ... va venir amb mi amb 14 anys, va començar a venir a l'edat de 14. [Havia nascut aquí?] Sí nascut aquí (...) i va passar des dels 6 anys a la mesquita a aprendre àrab, fins els 14 (...) el va portar la seva mare, va obligat i mica en mica, no sabia lletres, no sabia escriure el seu nom, no sabia llegir no sé què feia allí, aprendre el Corán, és un problema que tenim nosaltres. Primer any, segon, el noi començà a llegir, començà a escriure i al 3r any, al 2n i al 3r venia sol, la primera vegada el va acompanyar la mare, amb 14 anys, i em va comentar que no volia venir a classes d'àrab abans de conèixer-me, i el segon i el tercer any venia sol. El tercer any em va comunicar: "Amina, pot venir un amic meu, que era català, pot venir a les classes per aprendre l'àrab?" i això per a mi un objectiu molt més interessant que l'idioma mateix; l'idioma a vegades és un instrument, és un canal per aconseguir coses. (PLO-ARA-ABH)

Pel que fa la motivació per assistir a les classes, hi ha alumnes que, com hem vist, comencen el curs amb certa reticència, probablement obligats pels seus progenitors. Però, com que a les classes els alumnes adquireixen coneixements, es crea una bona dinàmica de treball en el grup i s'estableix una bona relació entre els infants i el

professor, l'interès pels continguts treballats i la satisfacció per assistir a les classes augmenta:

Sí, muchos niños que venían así “ah, no quiero” pero poco a poco. Él, cuando aprende, y puede leer, y puede entender algo que has explicado algo de su cultura, lo ves en sus ojos que está contento, ha hecho algo, ha conocido algo (PLO-ARA-KAN)

es creixen competències, i cada cop fan coses, qui pot fer la lectura d'això, tenen més entusiasme de participar, i cada cop més. (PLO-AMA-ABA)

hi ha una mena de familiarització, de complicitat amb el professor. Els alumnes acaben per sortir satisfets. Hi ha més coneixement, més apropament, més inquietud, més curiositat per conèixer encara més la llengua, sí, sí. s'ha creat un àmbit de complicitat entre els alumnes i el professor, el que fan no és avorrit, el que fan és jugar (...) l'experiència és molt jove aquí (CLO-AMA-KOU)

6.2.2.5 Afavoreix l'adquisició d'hàbits de treball i de responsabilitat personal.

El treball dels hàbits i les rutines és fonamental en l'etapa escolar dels infants, ja que potencien la seva autonomia i la seva socialització. Els cursos de llengua d'origen formen part de l'agenda d'actius setmanals dels alumnes i els ajuda, per tant, a adquirir els hàbits d'assistència, regularitat, constància i esforç.

Ajuda a l'alumne a desenvolupar i les seves competències transversals (comunicatives, lingüístiques, metodològiques, digitals, etc.) i els hàbits escolars bàsics d'assistència, puntualitat i sostenibilitat de l'esforç d'aprenentatge (aprendre per aprendre). (DEP-NLO)

El coneixement de la cultura. (...) els nens passen molt de temps al parc, jugant, i no estan controlats per les famílies (...) és com un poble els nens passen el temps fora (de casa), l'aspecte positiu, tenen algo a fer, s'acostumen a venir, cada dimecres a les 18:00h, és una cosa positiva perquè si no haguessin aquestes classes estarien al carrer, es troben amb els grans, els adolescents i això no el veig positiu. (PLO-AM-ABA)

6.2.2.6 Permeten ampliar la xarxa d'amistats del mateix origen

Les relacions d'amistat són importants per ajudar els infants a desenvolupar-se emocionalment i socialment. L'assistència als cursos de Llengua d'Origen permet establir relacions i vincles amb persones que probablement tenen una trajectòria familiar

similar i per tant poden compartir experiències, preocupacions i activitats dins i fora de l'aula:

Que els nens tinguin contacte amb altres persones que parlen l'idioma d'un dels seus pares. (PLO-NEE-MVA)

también, lo que más de conocer gente ucraniana, que también tiene la misma situación, que han ido aquí o han nacido aquí, pero es ucraniano, que sus padres son ucranianos. Y ahora aparte de tener amigos que son catalanes, españolas, también tengo amigos ucranianos. (EXAL-UCR-PET)

(...) doncs, ampliar el teu coneixement de persones i d'amics. (EXAL-UCR-OPE)

6.3 Aspectes del Programa de Llengua d'Origen susceptibles de millora

Com hem vist al llarg d'aquesta recerca, l'organització dels cursos de llengua i cultura d'origen pot variar segons la llengua que s'hi imparteix i el centre escolar on s'organitza. Malgrat això, els entrevistats van coincidir que hi ha alguns aspectes generals del programa que dificulten el bon desenvolupament i l'aprofitament de les classes. Aquest apartat se centra en quines són, segons l'opinió dels entrevistats, les deficiències i els aspectes susceptibles de millora d'aquest programa educatiu i recull els seus suggeriments per millorar la qualitat de l'ensenyament i els resultats que es poden obtenir d'aquests cursos.

6.3.1 El caràcter extraescolar de l'activitat

Les bases del Programa de Llengua i Cultura d'Origen estableixen que les classes s'han d'impartir fora de l'horari escolar dels alumnes. Això pot tenir alguns avantatges, com ara el fet que permet agrupar alumnes de diferents centres, però, com destaquen les entrevistes té inconvenients importants. De fet, un dels aspectes més destacats (29 dels 70 entrevistats) com a negatiu o com que s'hauria de modificar va ser l'horari en què s'imparteix l'activitat, ja que consideren que el caràcter extraescolar dels cursos té unes implicacions negatives:

A) En primer lloc, el fet que les classes s'imparteixen fora de l'horari escolar dels alumnes dificulta la integració i la comunicació entre els professors de llengua

d'origen i l'equip docent i directiu del centre, ja que no coincideixen durant la seva jornada laboral i, per tant, difícilment es poden organitzar reunions conjuntes per fer un intercanvi d'informació i coordinar el treball realitzat a l'aula:

Ara sembla que hi hagi un intercanvi d'espai, però realment no hi ha una coordinació, només és l'alumne aprofita aquest espai, però no queda recollit. (PAA-ARA/XIN-EDU)

tots (els professors) van vinculats a disposició de temps i anem molt malament de temps, segurament que tot aquest professorat pogués estar d'una manera més integrat en els centres facilitaria tot això, requereix d'una disposició de temps que no tenim; penso que es un problema de coordinació i de poder integrar aquest professorat en els centres, en els equips LIC. (CLIC-TMO)

por eso tengo dos grupos, la manera de trabajar es un poco... organizado. Porque en los no les importa o no... no somos profesoras. (PLO-ARA-KAN)

B) En segon lloc, les classes poden suposar una càrrega lectiva per als infants. Alguns professors han detectat que els seus alumnes no sempre mostren les condicions físiques i psicològiques òptimes per a un bon aprofitament de les classes, ja que estan cansats després de la jornada escolar i la seva capacitat de concentració i el seu rendiment disminueixen

l'horari, sobretot, perquè l'horari extraescolar, complica una mica la feina, la fatiga que sentien les alumnes i altres activitats per fer fora de l'escola. (*PLO-ARA-JIC1)

em refereixo a l'estat anímic o psicològic de l'alumne, que arriba cansat, ... que arriba a les cinc (...) que per a ell ja s'ha acabat l'escola, però ha de començar àrab. (PLO-ARA-ABH)

la diversitat d'alumnat i l'horari. Aquesta activitat és extraescolar i bàsicament acudeixin alumnes de primària. Estan cansats. (DEP-MRU)

los niños te vienen a la una, con tanta hambre, con ganas de ir a casa, a comer, a descansar y vienen a estudiar, y también a las 5 los niños son muy cansados, después de un largo día de clase, te vienen a las 5 muy agotados, con hambre, con ganas de jugar, digo yo, no sé, y vienen a clase como obligados, la mayoría. Y para mí eso no da resultados positivos, al contrario (PLO-ARA-JAO)

el horari (fuera de l'horari escolar) el alumno siente cansado. (*PLO-ARA-JIC10)

i també els alumnes vénen cansats i per alguns es un càstig assistir a aquestes classes. (*PLO-ARA-JIC15)

A més, l'assistència a les classes de llengua i cultura d'origen els resta temps d'estudi i aprenentatge de les altres matèries escolars.

Jo per a mi, hi ha (aspecte negatiu) un i és que els hi resta temps d'estudi, de fer els deures de l'escola. Sempre és un aspecte positiu aprendre la llengua, ho sé. Quan ho fan fora són més hores, però dir alguna cosa negativa. (EDC-ARA-MON)

la preocupació del fracàs escolar, perquè realment, alguns alumnes necessiten més enganxar-se al seus classes que a estudiar la llengua d'origen. (*PLO-ARA-JIC1)

Cal comentar que aquest argument, però, és rebutjat per un dels professors de llengua i cultura amazigues, segons el qual els alumnes tenen unes capacitats suficients per assolir els objectius i els aprenentatges que s'hi proposen sense afectar el seu rendiment escolar.

no sé, jo no veig cap cosa negativa. Alguns diuen, jo no crec això, que és una carrega per als alumnes, que surten de la jornada escolar i després van allà a aprendre, és més treball per a ells, alguns diuen que aprenen moltes coses, no, ocupen espai per a coses importants, són arguments que em donen ells, els que estan en contra, però jo no crec, perquè el nen acaba aprenent tot ... jo tinc nebots que estan aprenent amazic, parlen l'anglès, àrab, amazic, francès, acaben parlant tot. Jo no veig cap aspecte negatiu. (PLO-AMA-ABA)

C) Aquesta manca de vinculació entre l'educació formal (o educació reglada) i el treball realitzat en l'àmbit extraescolar té un efecte negatiu en la percepció de l'activitat per part de les famílies, algunes de les quals no són conscients dels recursos econòmics que s'hi han d'invertir.

(a millorar) per exemple, la implicació de les famílies, la valoració de les famílies d'aquesta activitat, moltes vegades quan una activitat és extraescolar, fora de l'horari lectiu, ja perd tot el valor per a algunes famílies i fora interessant que entenguessin el valor que té això, per a ells és una activitat que té un cost zero, però no és gratuïta, clar, això sí que té un cost. (ALIC-CEX)

Caldria, doncs, potenciar una visió transversal i integral de la tasca educativa, en què l'ensenyament formal/reglat i no formal/no reglat s'articulen i complementen per donar resposta a les necessitats d'aprenentatge dels infants.

lligar una mica més amb el que és l'escola (...) que veiessin que hi ha relació, que hi ha un seguiment per part de l'escola, que hi ha col·laboració, perquè això ajudaria a que valoressin una mica més l'activitat, que vinguessin quan es fa una reunió a principi de curs per presentar-la i explicar-la; això estaria molt bé, però costa molt avançar en aquest sentit, amb el perfil de famílies de què estem parlant. (ALIC-CEX)

Potser la comunicació de l'àmbit... però això és una qüestió més general, l'àmbit extraescolar i l'àmbit escolar es un debat que sempre ha existit, però l'àmbit

extraescolar és molt més important del que sembla. (...) Crec que hauria d'haver més coordinació escolar-extraescolar. (...) a un nivell de batalla, qui està amb els alumnes? De fer un intercanvi. (PAA-ARA/XIN-JAU)

(aspecte a millorar) colaboración con los centros. (*PLO-ARA-JIC2)

D) El caràcter extraescolar del programa implica la manca de reconeixement acadèmic. Segons els entrevistats, el fet que la participació en aquests cursos no consti en l'expedient acadèmic té un efecte negatiu en l'estatus general de l'activitat i, per tant, en la motivació dels alumnes per assistir a les classes.

3- i el més important es l'horari, és una activitat extraescolar i això li dóna menys importància en comparació amb les altres matèries. (*PLO-ARA-JIC15)

Són cursos extraescolars, l'alumnat no és tant motivat. (*PLO-ARA-JIC5)

Caldria incorporar aquestes classes com a part del currículum "oficial" de l'alumne per tal que en quedés constància en el seu expedient acadèmic i pogués accedir a la realització d'exàmens oficials que li permetés tenir una titulació de reconeixement internacional (com passa amb l'anglès o amb el DELF francès). (DEP-PMA)

En canvi, si els alumnes rebessin una qualificació escolar, probablement el rendiment i l'aprofitament de les classes augmentarien:

(¿y el hecho que tuviera una nota sería positivo?) (los alumnos) empezaría a interesarse más, porque ellos saben que el árabe no tiene nota, entonces "¿qué me hará esta profesor? Nada... no trabajo, hago lo que quiero, no puede hacerme nada, porque no tiene nota, ni hay directora en el cole o director, que si hago algo me castiga" (PLO-AR-KAN)

Sí, depende de la gente porque a la gente que les importa las notas pues harían un esfuerzo para aprobar la asignatura y así también aprovecharían para aprender (...) los padres cuando es por nota tus padres te apretan más (...) me gustaría mucho (com a matèria a batxillerat). Sería lo mejor de bachillerato para mí (EXAL-UCR-PET)

Si fos decisió nostra, sí, perquè donarà més visibilitat als nens, perquè hi haurà més receptivitat, recepció de la part dels alumnes, s'integrarà més el contingut. El problema que hi ha a l'horari extraescolar és això és que els nens a la tarda són cansats, s'aconsegueix però millor el rendiment si fos en horari escolar. (...) Tenen una valoració per avaluar el curs de tot l'any, si han aconseguit integrar els continguts (CLO-AMA-KOU)

L'idioma serà curricular millor això ajuda a un aprenentatge més rendible. (*PLO-ARA-JIC5)

Per millorar, el programa, s'hauria de trobar la manera de reconèixer la participació en aquests cursos:

hacer una clase optativa hace falta ocho personas... y más, para hacer el contrato para un profesor, que prepare y todo esto ¿no? Por toda España es complicado de hacerlo. Entonces, si hay, por ejemplo ahora mismo, 14 escuelas extraescolares que trabajan con los niños, solamente hace falta cosas técnicas cómo reconocerlo: cómo hacer el examen, cómo reconocer el nivel de los profesores, los libros y todo esto es proceso técnico, pero si pudiese reconocer el trabajo de nuestros profesores a este nivel, sería un estímulo muy importante para los niños y para los padres. Porque, por ejemplo, en escuelas ucranianas en Canadá, en Estados Unidos, quien estudia el ucraniano en estas escuelas, tiene créditos para entrar en la Universidad (PLO-UCR-VPE)

les famílies (dels alumnes dels cursos de llengua d'origen) no es tancarien tant, jo crec que estarien més obertes, en veure el reconeixement que es fa en els centres. Jo penso (donar a les classes un reconeixement acadèmic) que seria positiu. (ALIC-AVI)

Una possibilitat seria incorporar les classes de llengua i cultura d'origen dins l'horari lectiu dels alumnes, per exemple com a alternativa a la matèria de religió, com s'està fent amb les classes de llengua àrab i cultura marroquina a altres Comunitats Autònomes:

A França es fan a dintre del sistema, si pogués ser a dintre de l'horari, seria crec molt millor; ara s'agafa com a qualsevol activitat extraescolar, com l'esport, el dibuix, la música, se relaxa, se desahoga ... però l'àrab necessita esforç per aprendre, és un esforç intel·lectual (...) si fos dintre de l'horari, a l'hora de fer per exemple alternativa, que fan, optativa de religió, alternativa a primària li diuen, per exemple, no sé. (PLO-ARA-ABH)

Sería perfecto (...) nosotros eso lo hemos dicho varias veces, esos niños árabes, musulmanes que no entran en la clase de religión ¿adónde les llevan? A la optativa, por ejemplo, pues en vez de llevarle a la optativa que sea curso de árabe, que es una manera de integrar las clases de árabe en el currículum. Cuando los otros tienen religión, en vez de llevarle al ordenador pues que vengan. (...) evitar el estrés que tiene el niño de seguir en el colegio hasta las siete (PLO-ARA-KAN)

3.- Començar a implemetar aquests cursos d'hores extraescolars a dins de l'horari escolar en una sèrie de centres pilot. (...)7.- El Departament d'Ensenyament hauria de fer una sèrie de col·laboracions amb entitats i ambaixades per ofertar-los dins del sistema educatiu (LIC-AVI).

Incloure l'activitat en el currículum escolar. (*PLO-ARA-JIC6)

jo et comentava veig la dificultat per integrar-lo (el professorat), en el moment que fos una àrea curricular el professorat també formaria part, no seria una cosa estranya, no? I això facilita sempre; es percep molt si és de dins o de fora. (i de cara als alumnes) Tot un reconeixement, sí jo crec que facilitaria tot des de l'horari, la

coordinació, el reconeixement oficial... l'actitut és diferent quan és una assignatura curricular, té un altre prestigi i això facilita, (CLIC-TMO)

Jo penso que s'ha d'anar a donar més oferta a les famílies, ampliar el currículum de tot, de llengües pròpies, de les llengües de Catalunya i l'anglès, (...) (EDC-ARA-EBE)

o com a matèria optativa d'una segona llengua estrangera, que és el cas de les classes de portuguès i d'algunes experiències d'ensenyament del xinès. (vegeu 3.1.3):

Ja tinc alguns cursos dins l'horari lectiu i crec que és positiu, perquè és una manera de continuar estudiant la llengua materna i de sentir que el portuguès està integrat dins de l'institut (PLO-POR-JVA)

A més, es facilitaria la participació dels alumnes sense vinculació amb la llengua que s'imparteix, afavorint un entorn on els alumnes d'origen estranger poden veure la seva llengua i cultura valorada pels seus companys i compartir coneixements i experiències que aquests no tenen:

Estaria molt bé (...) potser trencaria una mica la distància dels nens que no saben que els seus companys van fora a fer xinès i què hi fan allà, és una aula d'aquí, que es veu, coneixes el professor, hi ha una relació, potser no seria més com algo tan llunyà (...) al propi alumne aniria molt bé que se li pogués reconèixer, tipus Escola Oficial d'Idioma (...) però de cara als altres alumnes és una qüestió de discriminació (...) sempre conèixer el desconegut trenca barreres (PAA-ARA/XIN-EDU)

La veritat és que estaria molt bé. Clar, suposo que aquesta assignatura només l'agafarien els que serien ucraïnesos, o la majoria (...) També estaria molt bé, perquè suposo que els meus amics, si l'escolleixen, sabrien una miqueta més de mi, em coneixerien una miqueta més, del lloc d'on vinc, com és la meua llengua i això podria ajudar a relacionar-me (...) o per persones que acaben d'arribar d'Ucraïna, que l'escolleixen i altres també, doncs suposo que integra a aquell grup d'amics, també es podrien ajudar entre ells, els alumnes que acaben d'arribar els poden ajudar a ells (...) (EXAL-UCR-OPE)

Sí, sí. (...) perquè són les noves llengües d'aquesta societat; l'amazic és la tercera llengua (...) s'ha d'incorporar, no només als alumnes d'origen amazic, però a tots els alumnes. Aquí els amazics estan molt present. (...) s'ha d'incorporar, al menys ha de ser opcional, a nivell de batxillerat ha de ser opcional. Si s'estan ensenyant les llengües molt llunyanes, també s'ha d'ensenyar la llengua amaziga que és propera, només pel fet que són països mediterranis i també hi ha la presència dels amazics aquí, i també hi ha el procés de la llengua catalana, hi ha coses comunes (PLO-AMA-ABA)

Aquest canvi afectaria positivament en la percepció i la valoració d'aquesta activitat. D'una banda, l'activitat estaria més integrada en el projecte educatiu del centre, es

donaria un reconeixement simbòlic i es farien visibles les llengües familiars de tots els alumnes:

Seria ideal. Incloure l'ensenyament-aprenentatge d'aquestes llengües, és fer visible el plurilingüisme real que hi ha a les aules dels centres escolars i a l'hora obrir un ventall de possibilitat de tota mena. (DEP-MRU)

(incorporar l'activitat dins l'horari escolar) Evidentment que molt positiu, perquè seria un reconeixement a la llengua i un reconeixement, sobretot, a l'alumne... i una valoració, és clar, del bagatge lingüístic i cultural de la família. (DEP-PMA)

si s'incorpora l'ensenyament de l'amazic en el horari escolar a aquests nens d'origen immigrant, a més de la visibilitat i l'autoestima se reflectarà aquesta realitat, perquè l'amazic és una realitat, el paper que ha de jugar l'escolar és reflectar aquesta realitat (...) els nens que fan amazic ho fan de manera voluntària, (...) si s'incorpora els que pensen que els nens que la parlen a casa i que tenen vergonya de dir que són amazics, tindrà un impacte, de prestigi. (CLO-AMA-KOU)

Es va suggerir la impartició dels cursos entre les sessions del migdia i les de la tarda però el disseny curricular actual no ho permet:

mejorar? el tiempo, una hora integrada, por ejemplo, de la una a las dos, por ejemplo (PLO-ARA-HFA) (...) Eso es difícil, porque al mediodía los niños tienen que tener una franja, dos horas, creo, entre las sesiones de la mañana y de la tarde y no se las puedes ocupar, creo que es por ley. (PAA-ARA-RPO)

Tanmateix, aquesta opció requeriria canvis en el sistema escolar actual: una modificació del marc curricular actual, el qual considera únicament quatre llengües estrangeres, l'anglès, el francès, l'alemany i l'italià:

D'altra banda, la incorporació d'aquestes llengües en el curriculum seria una opció que requereix estudi previ, desplegament normatiu, i creació d'estratègies de suport pels centres i difusió entre les famílies (DEP-NLO)

És el propi centre el que elabora el seu pla lingüístic plurilingüe, però fora bo ampliar el marc normatiu per fer possible opcions més àmplies i diversificades, que incorporessin altres llengües emergents en l'horari lectiu, quan el context ho aconsellés (DEP-NLO)

i, que, en el cas de l'educació primària, les àrees de coneixement no inclouen matèries optatives que permetin l'alumne escollir entre més d'una matèria segons els seus interessos:

Seria positiu però amb una nova reestructuració de la resta d'àrees o matèries (...) Tinc molt clar que seria un enriquiment i una sistematització de l'aprenentatge de llengües fer-les dins de l'horari lectiu en comptes de moltes altres optatives de dubtosa funcionalitat. (ALIC-AVI)

Això (dins l'horari lectiu) implicaria una modificació curricular que no tenim a l'abast, tampoc (...) em costa imaginar aquest nou disseny curricular (...) a secundària ho veig com més fàcil, més senzill, perquè ja hi ha optatives, a primària, aquí no en tenim, d'optatives, a secundària molt encertat, a primària és que hauriem de modificar la mateixa estructura horària de la primària per encabir optatives, a secundària sí, una opció interessant. (CLIC-TMO)

Segons alguns entrevistats, però, la incorporació d'aquestes classes dins l'horari lectiu requeriria la destinació de més recursos humans i econòmics, difícilment assumibles davat la precària situació econòmica actual:

Sí (positivo), pero es muy difícil. Cada escuela para un grupo de niños quizás no es suficiente y sale muy caro. Mandamos profesores a las escuelas privadas. Ellos pueden hacerlo porque los padres pagan. Pero una escuela pública es difícil (PLO-XIN-XBO)

Jo penso que s'ha d'anar a donar més oferta a les famílies, ampliar el currículum de tot, de llengües pròpies, de les llengües de Catalunya i l'anglès, i la pregunta és la situació actual ens ho permet? (EDC-ARA-EBE)

En aquest sentit cal comentar el cas de l'ensenyament de llengua i cultura portugueses, que malgrat no ser considerada una llengua curricular, s'imparteix com a matèria optativa en alguns centres educatius.

(les classes de portuguès) són optatives, són dins les opcions. curriculars, tenen el portuguès com tenen altres llengües (...) seria segona o tercera llengua estrangera (CLO-POR-HTA).

Una altra possibilitat seria que els alumnes dels cursos poguessin obtenir una titulació oficial (mitjantçant l'homologació del certificat de participació expedit pel centre o mitjantçant la presentació a una convocatòria d'examen oficial) o que les classes expedissin algun tipus de certificat:

5.- S'haurien de poder validar els cursos i nivells que es fan en aquests cursos com si es tractés d'una Escola Oficial d'Idiomes, o bé, preparar-los per poder anar a fer els exàmens oficials per acreditar el nivell. (ALIC-AVI)

vull dir que seria positiu que els seus estudis tinguessin un reconeixement oficial, jo crec que l'haurien de tenir d'alguna forma, no sé com i s'ha de mesurar bastant les conseqüències que tindria això, però penso que si un nano porta (...) vuit cursos

estudiant àrab, hauria de tenir algun tipus reconeixement (...) Home, jo crec que sí, jo crec que sí (tindria impacte en la percepció i la implicació de l'alumne). Qualsevol estudi que fas, qualsevol disciplina que preparis, si tu tens uns objectius, vas progressant, t'ho van valorant, té una utilitat és molt millor que quedi com una mena de hobbí, és evident. Això implicaria també un compromís per part de l'administració que s'encarrega d'organitzar els cursos. (EDC-ARA-EBE)

utilitzem els nivells que s'utilitzen per a les altres llengües en el marc (...) que tenim els nivells A1, A2, B1, B2, C1, és en aquest marc de totes les llengües europees, que nosaltres formem els nostres estudiants, assoleixen els objectius dependents del nivell que estudien. (CLO-POR-HTA)

6.3.2 La metodologia i els materials didàctics utilitzats a les classes

A Catalunya la metodologia (entesa com a estratègies i activitats d'aprenentatge i d'avaluació) adoptada en els currículums d'educació primària i secundària per a l'ensenyament de llengües parteix d'un enfocament comunicatiu:

DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

27/136

- Plurilingüisme i interculturalitat

(...) Els continguts referits al funcionament de la llengua i el seu aprenentatge cal introduir-los i exercitar-los amb la finalitat de millorar la comunicació, defugint un tractament gramaticalista de l'ensenyament de les llengües.

57:136

Orientacions metodològiques

Les llengües, en totes les seves dimensions, s'aprenen en l'ús social i les necessitats pragmàtiques de comunicació són les que van orientant i afavorint l'assentament del codi. Aquesta vessant social i pragmàtica és més eficient que l'ensenyament directe i explícit de les formes i normes (enfocaments gramaticals) o l'ensenyament aïllat de cada llengua que s'aprèn.

Aquest enfocament es basa en l'ús social de la llengua (és a dir, dóna especial importància a la competència comunicativa i, per tant, a que els alumnes puguin utilitzar la llengua per comunicar-se de manera adequada i efectiva), integra els aspectes gramaticals de la llengua en el procés comunicatiu i aprofita el component lúdic com a font de recursos per facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge (Departament d'Ensenyament, 2014b, 2015). Per tal de mantenir la coherència metodològica en totes les actuacions educatives dutes a terme en els centres escolars catalans, algunes persones entrevistades han detectat la necessitat de revisar i unificar els criteris metodològics emprats a les classes de llengua d'origen. Aquestes persones van destacar que s'hauria d'evitar l'aplicació d'una metodologia tradicional, la qual dóna especial importància als

aspectes gramaticals de la llengua. Aquest enfocament és igualment vàlid per a l'aprenentatge de llengües, però s'allunya del model educatiu proposat des del Departament d'Ensenyament.

Una altra pauta a millorar seria les metodologies emprades en aquests cursos moltes vegades impartides per persones d'origen que utilitzen mètodes molt antiquats, memorístics, repetitius que no s'adeqüen a les metodologies que se'ls ofereix a les nostres aules que els sol agradar molt perquè aprenen a partir del joc i de l'oralitat (...) s'hauria de plantejar l'aprenentatge com un espai de lleure, d'interacció, de llengua oral, de diàleg, de joc, d'escolta activa, de noves tecnologies... és a dir, aprendre d'una manera planera i indirecta en la qual l'alumne és el protagonista del procés d'aprenentatge i el docent només acompanya (...) s'haurien d'unificar criteris de com es treballa a les aules. (ALIC-AVI)

També estaria bé de disposar de més materials didàctics d'ensenyament d'aquestes llengües més apropiats a les metodologies que fa servir l'escola catalana. (DEP-PMA)

Les metodologies (...) fer una adaptació, ara estem aquí, no cal ser tan recalcitrant de fer-ho exactament com es fa allà, sinó veure dins de la meva cultura quines qüestions jo puc adaptar, per facilitar i ajudar l'alumnat. (ALIC-CBL)

1- S'ha de millorar la manera d'ensenyar i que sigui més moderna i activa. 2- també el material didàctic (més audio-visual...). (*PLO-ARA-JIC15)

Mejorar también dos aspectos: aprender por proyectos. (*PLO-ARA-JIC16)

Aquesta divergència de metodologies queda també recollida a les conclusions de la quarta jornada formativa dirigida als professors d'àrab i educació islàmica a Catalunya organitzada per la Unió de Comunitats Islàmiques de Catalunya (UCIDCAT):

Se observó la falta de medios tanto pedagógicos como de libros de texto adaptados a la realidad cultural de Cataluña para poder desarrollar una enseñanza compatible con el curricular catalán de enseñanza. También se ha subrayado que la divergencia de las metodologías de enseñanza y libros de texto dificultan un trabajo de equipo entre el profesorado y deja imposible establecer una pedagogía única en toda Cataluña. (Font: Unión de Comunidades Islámicas de España –UCIDE-)

Pel que fa als materials didàctics, la responsabilitat de la seva aportació recau sobre l'entitat o el govern de l'estat que ha signat el conveni de col·laboració amb el Departament. Les entrevistes dels coordinadors dels cursos de romanès i xinès en van confirmar l'aportació per part dels governs dels seus estats d'origen:

El govern de Romania paga els professors, la formació per als professors i facilita material didàctic. (PLO-ROM-ATA)

Estamos mejorando mucho, porque cada vez tenemos más apoyo del gobierno. Por ejemplo, el año pasado recibimos un premio del gobierno, nos ha dado 10.000 euros de premio para mejorar nuestra escuela, sobre todo materiales. (PLO-XIN-XBO)

En canvi, alguns professors dels cursos de llengua àrab van explicar que no sempre es disposa de materials i que caldria una major implicació per part del govern marroquí en la selecció i el finançament dels materials, ja que els professors sovint se n'han de fer càrrec:

Crec que l'estat d'origen s'ha d'implicar més sobre tot en el tema del material escolar, perquè fins ara tots els professors el compren personalment i cada uno treballa amb el que té. (*PLO-ARA-JIC15)

Pues muchos de verdad, porque ahora nosotros trabajamos en nuestra propia cuenta, nosotros hacemos de todo, trabajamos con fotocopias, es que no tenemos nada, de material digo, no tenemos nada, ni libros, ni nada. Cada profesor trabaja a su manera, no tenemos algo en común para trabajar, ni libros ni nada. (pero hay reuniones ...) Sí, sí hablamos del tema, pero eso tiene que venir del gobierno de nosotros, nosotros no podemos hacer libros y tal. Lo que pasa es que hemos hecho como unas clases y hacemos fotocopias entre nosotros para trabajar. Normalmente trabajamos con fotocopias, cada uno tiene un libro donde hay, por ejemplo, textos, preguntas, ejercicios de gramática, verbos y tal y hacemos fotocopias para los niños; y también con una libreta, que a veces se necesita para escribir algo. Pero libros, libros no tenemos. (PLO-ARA-JAO)

En els cas de l'associació que organitza les classes d'amazic, la qual no té cap suport per part de l'estat d'origen, va lamentar la manca de recursos econòmics per a l'elaboració de materials per als cursos:

normalitzar els cursos, és a dir, a nivell de contingut, hem de tenir materials, s'ha elaborat un material i no s'ha pogut imprimir-lo, i sempre el Departament d'Educació diu que no hi ha diners. (PLO-AMA-ABA)

També es va destacar la necessitat d'elaborar materials didàctics que s'adaptin a les necessitats específiques dels alumnes del programa, ja que els materials importats dels països d'origen no sempre són adequats per a aquests alumnes. D'una banda, els referents i el nivell de llengua estan pensats per a infants que estan escolaritzats en el país d'origen i que sempre utilitzen la llengua d'origen en el seu entorn familiar i social. En canvi, l'entorn dels alumnes que assisteixen a les classes generalment es desenvolupa (a més de en la llengua familiar d'origen) en català i/o castellà i sovint mostren dificultats per seguir-ne el nivell:

lo que necessitemos, otro tipo de programas y otro tipo de material didáctico para los niños. Necesitamos que los niños aprenden el ucraniano con libros diseñados especialmente como segunda lengua, no como lengua materna, con más dibujos, explicando todos los objetos con palabras y dibujos, así pueden aprender mucho mejor. Los libros que utilizamos hasta ahora, son diseñados para niños que viven en Ucrania, que todo su entorno es en lengua ucraniana y, claro, tienen muchas más facilidades. Nuestros niños están en el entorno español-catalán, solamente dos o tres horas están con los padres, pero mientras mamá prepara el desayuno, él se viste o se ducha, entonces hablan poco; por la noche vienen, tienen deberes, el padre está viendo el partido de fútbol, mamá está preparando la cena, y no hay tiempo, y cuando el niño conecta con el internet otro niño habla español o catalán... y ya está. (PLO-UCR-VPE)

Per millorar, tenim que usar, alguns llibres. Adequats amb fotos. (*PLO-ARA-JIC4)

També es va fer referència a la formació necessària per impartir aquests cursos, ja que caldria regular la titulació que s'hauria de requerir i oferir cursos per millorar la competència professional dels professors:

També necessitem més formació professional per quedar el dia amb els canvis i millorar el nostre rendiment. (*PLO-ARA-JIC15)

També caldria regular la formació i el reconeixement del professorat (especialment dels qui no provenen d'acords amb altres estats (DEP-PMA).

Finalment es va suggerir l'organització d'altres activitats que puguin complementar els cursos de llengua d'origen:

4.- Els cursos en llengües familiars han de contraofertar cursos en català per a mares i pares (...) 9.- Implementar com a garantia de cohesió social tot d'estratègies com les parelles lingüístiques, les famílies que van a les escoles a parlar i explicar quina és la llengua i la seva manera d'entendre el món a diferents classe i nivells per sensibilitzar (...), (s'haurien d'unificar) les contrapartides que haurien de suposar per a les famílies de compromís dels seus fills i d'ells mateixos (quedar-se als centres per aprendre català, per exemple) (ALIC-AVI)

6.3.3 La situació de vulnerabilitat en què es troba el programa

Les entrevistes van posar de manifest la preocupació per la manca de garantia de recursos econòmics i humans que puguin assegurar la continuïtat d'aquest programa. D'una banda, l'organització dels cursos requereix la signatura i la renovació (en alguns

casos anual) del conveni de col·laboració que permet l'activitat. Com van apuntar alguns entrevistats, els cursos requereixen uns recursos econòmics que poden deixar d'existir si l'entitat que els finança (la qual pot ser el govern de l'estat d'origen, una associació cultural i/o la Generalitat de Catalunya) deixa d'incloure'ls en el seu pressupost anual:

Potser un aspecte negatiu, si així es vol veure, és la dificultat de garantir una sostenibilitat econòmica quan desapareixen fonts que han iniciat accions concretes (contractes, convenis de subvenció i finançament, etc); transferir les accions subvencionades a escenaris d'autofinançament és sempre complicat. Amb recursos complementaris, el programa podria créixer exponencialment, amb moltes més llengües implicades, formació pel professorat, intercanvis internacionals i accions d'immersió en entorns reals. (DEP-NLO)

El problema és que cada cop, per l'excusa de la crisi, s'està retallant a nivell de la diversitat, l'acollida i els drets dels nouvinguts (...) els cursos estan en una situació fràgil, depenen del pressupost. (PLO-AMA-ABA)

2.- Disposar de capital econòmic i de recursos humans que en garanteixin la continuïtat (...) 6.- Donar-los més embranzida i seriositat acadèmica més enllà de la bona voluntat de les persones que els imparteixen (..) l'únic aspecte negatiu és que es depèn en molts casos d'ambaixades o de la bona voluntat i predisposició dels centres i/o dels Mestres. (ALIC-AVI)

Una persona va plantejar un model d'ensenyament de llengua d'origen diferent de l'implementat actualment a Catalunya, el qual reconeixeria la participació en aquest programa com a dret de les persones d'origen estranger (com és el cas, per exemple, del model desenvolupat a Suècia). Aquesta proposta, però, requeriria la revisió de la legislació en matèria d'immigració, ja que actualment no preveu aquesta possibilitat:

el que demanem nosaltres és que sigui un dret, és una llengua de Catalunya, és la tercera llengua més parlada a Catalunya. (PLO-AMA-ABA)

6.3.4 L'abast insuficient del programa

Bona part dels entrevistats va destacar la necessitat d'ampliar l'oferta actual d'aquest programa educatiu: el nombre d'hores de classe que s'imparteixen setmanalment, el nombre de grups d'alumnes que s'organitzen en cadascun dels centres educatius i el nombre de llengües que en formen part.

En primer lloc, les classes de llengua d'origen tenen un durada d'entre una hora i quatre hores setmanals, segons el criteri de l'entitat i el centre que organitzen les classes. Algunes persones (vinculades concretament a les classes d'arab i neerlandès, les quals són d'entre una hora i dues hores setmanals) van comentar que aquest és temps insuficient per assolir els objectius i avançar en l'estudi de la llengua.

El mayor problema de todo esto es el tiempo, una o dos horas no son suficientes para enseñar una idioma, sobre todo para los niños pequeños, por ejemplo, vienes el martes haces la clase, cuando vuelves el jueves, todo está olvidado y hay que empezar de nuevo. Y así vamos, ojalá tuviéramos más tiempo para hacer clases, mejor. (PLO-ARA-JAO)

També jo no sé, clar, també és una hora a la setmana, i no sé fins a quin punt el progrés serà adequat, a mi em sembla que tot i que fa el que pot, a lo millor, el rendiment final hauria de millorar una miqueta. (EDC-ARA-EBE)

Temps de dedicació, per augmentar el nivell. (PLO-NEE-MVA)

En segon lloc, els centres generalment organitzen cursos amb un únic grup d'alumnes, el qual acull infants de diferents edats i competència en la llengua d'origen. Aquesta heterogeneïtat a l'aula té unes implicacions metodològiques que, segons algunes entrevistes, dificulta el bon desenvolupament i aprofitament de les classes.

Si hi hagués més recursos i es pogués fer més hores, aquest seria un, un curs d'iniciació i un curs de gent que ja té un cert nivell. Això ens passa molt amb els que són marroquins, que si la Jamila comença amb els números i els dies de la setmana, doncs clar un nen que es marroquí els dies de la setmana ja se'ls sap, quan els aprèn a escriure ja ha de passar a un altre contingut. En canvi, un nen que té un nivell més baixet doncs entorpeix. Jo he sentit comentaris d'aquestes nenes més espavilades que diuen: "és molt avorrit, jo m'avorreixo perquè ja m'ho sé, m'ho sé tot". Aleshores sí que estaria bé fer un grup d'inici i un grup que ja tinguin més coneixements. (EDC-ARA-AVI)

Cuan tenim molts nivels de aquesta llengua en classe. (*PLO-ARA-JIC4)

Amb l'objectiu de superar aquesta dificultat un dels centres va crear dos grups d'alumnes distribuïts segons la seva competència en la llengua objecte d'estudi. Aquesta experiència va tenir una valoració positiva:

Por darte un ejemplo: este año vienen 20 niños que nunca han estudiado árabe, qué bien, vas a hacer curso con ellos, segundo año tienen que pasar a otro nivel superior. Pero qué pasa: te dejan ese grupo y hacen llegar otros nuevos... ¿qué haces? Trabajar con los nuevos, seguir con los antiguos... . Todos tenemos el mismo problema, cómo trabajar de esta forma. (...) llevo seis años, he conseguido

hablando con la directora y expliqué todo esto y hacemos dos grupos: uno, los que ya tienen tercer nivel, cuarto nivel y otro de los pequeños, de los nuevos (...) trabajamos mejor. (PLO-ARA-KAN)

En tercer lloc, el nombre de grups organitzats actualment no permet satisfer l'interès i la demanda que mostren moltes famílies perquè els seus fills puguin participar en aquests cursos:

ara per exemple tenim una demanda de moltes famílies però no podem obrir més classes. Aquesta frustració que tens. Què passa? Ara que les famílies comencen, perquè s'ha mediatitzat a la tele, a la ràdio, es parla de l'amazic a Catalunya, les famílies estan informades perquè algunes famílies no posen els seus fills perquè no saben que es fan cursos d'amazic, i ara tenim demanda de les famílies i no podem satisfer aquesta demanda pels recursos. (CLO-AMA-KOU)

en aquest centre té molts alumnes i un aspecte a millorar podria ser treballar amb un grup més reduït, el que passa per altra banda, deixes d'atendre, perquè no pots ampliar l'horari, llavors, ... són dos dies un dia cada centre, llavors, clar, si limites el grup a un nombre determinat doncs tots els altres que tenen interès per venir queden desatesos perquè no tens opció d'ampliar (...) No (es pot ampliar) perquè ell (el professor) el seu horari ja el té cobert, cada dia de la setmana fa un centre diferent (...) però és difícil si els vols atendre a tots. (ALIC-CEX)

No sé, ells el que necessiten és que ha crescut moltíssim, en principi pensa que podrien doncs ser uns 60 nens que estaven apuntats (...) ara és que necessiten espai i no poden matricular més perquè no hi ha més espai. (...) ara aproximadament uns 150. (...) Ha crescut moltíssim i tenen més demanda de la que poden atendre. (EDC-XIN-CVA)

En quart lloc, una persona va lamentar la manca de continuïtat dels cursos, ja que s'ofereixen als alumnes d'educació primària i d'ESO, però quan arriben a batxillerat generalment han d'abandonar el programa.

No deixa que l'alumne aprengui des de petit fins batxillerat, per exemple, no hi ha una continuïtat (...). Jo els que tinc van començar des de fa tres anys, alguns s'han desvinculat, perquè el pressupost no dóna, i els altres petits han començat i l'any que ve continuaran, amb el mateix grup, amb algunes incorporacions, però no hi ha continuïtat. (PLO-AMA-ABA)

La llàstima és que no podem donar continuïtat (PLO-AMA-ABA)

Finalment, es va destacar la necessitat d'ampliar el nombre de llengües que s'inclouen en aquest programa perquè tots els infants d'origen estranger se'n puguin beneficiar.

Permetre a qualsevol alumne, sigui d'on sigui, que gaudeixi d'aquest dret: aprendre la seva cultura d'origen. (*PLO-ARA-JIC7)

el fet de poder oferir d'altres llengües. (EDC-ARA-MON)

Cal, però, ser fidel a l'objectiu principal d'aquest programa d'oferir classes de la llengua familiar de l'alumne, independentment del seu estatus legal a l'estat d'origen i el seu abast internacional. S'hauria d'evitar, per tant, l'organització indiscriminada de classes de les llengües que els infants poden parlar (perquè són oficials a l'estat d'origen i en tenen accés als mitjans de comunicació...), però no són la llengua que utilitzen en el seu entorn familiar:

Entendre, finalment, i intentar minimitzar-ho, que no sempre s'estan fent classes de la llengua familiar, sinó que moltes vegades (amb els xinesos no mandarins, amb els panjabis, amb els gitanos romanesos...) l'únic que es fa és col·laborar amb l'expansió de llengües que en els seus estats d'origen fan una política expansionista (i que, per tant, estem col·laborant indirectament en la persecució de la diversitat lingüística). En aquests casos diria que el que fem és permetre únicament l'ensenyament de llengües que, en alguns casos, tenen un abast internacional... (àrab, xinès) (DEP-PMA)

6.3.5 La manca de difusió del programa

Malgrat que han passat quinze anys des que el programa de llengua i cultura d'origen es va iniciar, una part important de la comunitat escolar no el coneix o no vol participar-hi. Hi ha famílies d'origen estranger que no saben de la seva existència, i centres escolars i famílies autòctones que es mostren escèptics sobre la conveniència de participar en un programa d'aquestes característiques. Amb l'objectiu de garantir l'èxit i la continuïtat del programa s'hauria de fer-ne més difusió i implicar-hi tota la comunitat educativa. D'una banda, conscienciar les famílies del valor que suposa per als seus fills mantenir la llengua familiar d'origen, i informar sobre les possibilitats de beneficiar-se d'aquesta iniciativa:

Jo penso que aquests cursos, no sé si són molt coneguts per les famílies àrabs en general. Jo crec que es fa poca difusió. (EDC-ARA-EBE)

també motivar els pares (...) primer han de saber de què es tracta, han de ser també conscienciats, han de saber escriure i llegir i entendre les coses; doncs no hi ha aquesta condició (...) informar i implicar les famílies. (PLO-AMA-ABA)

No sé si les famílies àrabs tenen la consciència del que significa conèixer aquesta llengua vivint a Catalunya, que penso que és un valor afegit important (...) Clar, hi

ha un percentatge de famílies aquí que ha anat creixent i no sé si valoren molt aquesta alternativa. Jo penso que potser la difusió, seria, hauria de ser més massiva, hauria de ser més important la difusió. (EDC-ARA-EBE)

De l'altra, sensibilitzar els centres educatius i les famílies autòctones sobre els avantatges d'aquest tipus d'activitats en el procés d'integració socioeducativa dels alumnes d'origen estranger:

no hi ha una implicació de les escoles, és una activitat extraescolar, res més. (PLO-AMA-ABA)

10.- Sensibilitzar que l'alumne plurilingüe pot tenir millors resultats acadèmics i més possibilitats de sortida en un món professional cada cop més globalitzat (...)
11.- Trencar els estereotips de les famílies i docents autòctons que s'escandalitzen amb la idea d'impartir d'altres llengües si no saben les fonamentals del sistema educatiu. Parlem d'una oferta en què la motivació personal i/o familiar poden ser-ne la clau)
12.- Més compromís de totes les parts implicades perquè cada cop més van diluint-se més aquests cursos de llengües d'origen (ALIC-AVI)

6.3.6 La manca de seguiment, avaluació i difusió dels resultats del programa.

Els cursos de llengua i cultura d'origen són objecte d'una avaluació anual per part dels centres educatius on s'organitzen i els professors que imparteixen les classes (els quals elaboren una memòria anual amb una valoració final del projecte), i de l'equip d'assessors i coordinadors LIC que coordinen aquesta activitat. Des del Departament d'Ensenyament es va fer referència a la necessitat de fer una valoració i difusió dels resultats del programa. D'aquesta manera, es podria plantejar la seva ampliació i la implementació d'altres iniciatives en la mateixa línia

Segurament s'hauria de fer una més gran difusió del programa, fer visible a tots els membres de la comunitat educativa els avenços d'aquest programa, els avantatges que comporta per a tots i els resultats assolits. Potser aconseguiríem, entre tots, fer-lo més ambiciós i augmentar el nombre de projectes que contemplin el plurilingüisme real de les aules, per transferir a la societat la importància de les llengües i el seu paper en la convivència i la cohesió social. Cal, doncs, compartir els resultats a escala europea i internacional (DEP-NLO).

o, al contrari, la necessitat de modificar o abandonar aquest programa educatiu

una mica si és un programa que s'està imposant veure resultats (...) crec que és molt important fer una recollida de dades i fer una reflexió, per veure com s'hauria de tirar endavant, si val la pena (ALIC-AVI).

6.3.7 Les condicions laborals dels professors

Hi ha organitzacions que han signat un conveni de col·laboració amb el Departament d'Ensenyament per organitzar cursos de llengua d'origen que no poden garantir el pagament d'un salari als professors que imparteixen les classes, ja que no cobren cap quota a les famílies dels alumnes que hi assisteixen i depenen econòmicament de subvencions que no sempre es reben en els terminis establerts. Una persona va lamentar haver de recórrer al voluntariat per a la impartició dels cursos i va advertir del problema que això suposa per al bon funcionament i la continuïtat de l'activitat, ja que els professors sovint abandonen el programa:

han de garantir i millorar les condicions, les de l'espai, també els drets dels profes, perquè no pot ser, a nosaltres ens paguen un cop a l'any, un cop que ja hem acabat les escoles, això depèn de si arriben els diners o no arriben. (...) i les ampliacions de les classes, hi ha un grup d'alumnes, però no es pot ampliar, perquè hi ha una reducció dràstica del pressupost (...). Demanem als professors de fer de voluntaris, jo l'any que ve no cobraré el transport (...). i molts profes deixen les classes al mig de l'any perquè ja no hi ha faena i molts se'n van a Bèlgica, per exemple, a buscar-se la vida. No és com el cas de l'àrab, la fundació Hassan II paga i l'activitat continua. (PLO-AMA-ABA)

el centre cívic dona l'espai, entenen el valor d'aquestes classes, per això ens donen l'espai (...) i l'associació també, no cobra, per aquesta profe que ve de voluntària per ensenyar, acompanyar a les famílies amazigues. Això s'ha de compensar d'alguna manera, s'ha de reconèixer d'alguna manera perquè continuï, perquè és necessari. (PLO-AMA-ABA)

A més, alguns professors de llengua d'origen van expressar el seu malestar per la manca de suport en la seva tasca docent per part dels centres on s'imparteixen les classes:

porque nosotros tenemos problemas cómo trabajar. Porque cuando desde el Departamento de Educación, todo está muy bien, todo lo que necesitáis, utilizad aula de audiovisual, utilizad tal... sois profesoras como resto de los profesores, pero cuando llegas al colegio es otra realidad. Puedes entrar por la puerta de atrás y sales por la puerta de atrás. Trabajamos en lugares a veces que no son dignos... trabajamos en el comedor, trabajamos en la biblioteca, trabajamos en un pasillo. ... depende del centro. Entonces cómo puedes explicar una cosa que necesita por ejemplo un ordenador, necesita imágenes, necesita espacio. Entonces te apañas como puedas. Lo importante es hacerles llegar lo que quieres explicarles. (...) incluso hay directores que nos impiden estar en la sala de profesoras, no tienes derecho de entrar ahí, vienes tienes que estar en el recreo, esperar tus alumnos, subes a tu clase y ya está... y hay otros que te dan todo, que te ayudan, te consideran de verdad del equipo del colegio. (PLO-ARA-KAN)

Primero, para mí y para todos los compañeros, trabajar en sitios dignos, y si se integrasen en el currículum, sería perfecto, pero trabajar en otra situación.

Trabajamos en clases, en muchos colegios trabajamos en una clase pero esa clase no es tuya, incluso a veces entras y encuentras un papel “no borras la pizarra” ¿dónde voy a trabajar? “No toques el escritorio” ¿dónde pongo mis cosas?. (PLO-ARA-KAN)

6.3.8. Altres aspectes organitzatius del programa

L'organització dels cursos que són fruit d'un conveni entre el govern de l'Estat espanyol i el govern d'un altre estat requereix la conciliació dels calendaris escolars marcats per cadascun dels dos governs. D'aquesta manera, els professors del programa poden incorporar-se en els centres escolars quan comença el curs acadèmic. Les entrevistes van destacar, però, les dificultats per coordinar les dues administracions i el retard que es pot produir en l'inici del programa:

Sempre hi ha molts aspectes (a millorar), del punt de vista de l'organització, perquè els timings de Portugal per als concursos i d'aquí són una mica diferents, a vegades comencen les classes una mica més tard; tenim que començar a fer el concurs una mica més d'hora perquè es pugui tenir els professors ja col·locats a principis de setembre... poc a poc anar millorant l'organització i la conciliació entre els nostres timings i els timings d'aquí, però jo crec que des que nosaltres estem en la coordinació, des del 2010, s'ha assolit un nivell bastant bo de cooperació i les coses van bastant bé, tenim molt bona relació amb el Departament d'Ensenyament, estem en contacte, col·laborem amb la formació, etc. (CLO-POR-HTA).

En cas de produir-se la baixa laboral d'un professor, la plaça s'hauria de cobrir de manera que la continuïtat de les classes no es veiés afectada, però el procés de selecció es pot allargar en el temps i llavors el curs s'ha de suspendre. Aquest fet té com a conseqüència un descens en la participació, ja que alguns alumnes en perden l'interès:

el professor va agafar la baixa, porta així tres mesos (...) això ens preocupa des del punt de vista que es perdi la continuïtat i de repent comencin una altra vegada de zero (...) estem intentant sobretot que no es perdi (...) no tenim molt clar el futur, el que em preocupa és que el portuguès decaïgui més, clar un alumne ara ha de fer una altra optativa, a meitat de curs (...) ara estan fent una altra matèria sobretot perquè no perdin el temps però si ara torna a fer venir un professor de portuguès, tornarien a fer portuguès (...) tenim una mica de por que després d'això l'alumne digui “no agafo això no vaya a ser que passi una altra vegada això” (...) que els alumnes perdin ganxo pel portuguès (EDC-POR-XMA)

6.4 Influència de la participació en els cursos de la llengua familiar d'origen en el procés d'adquisició de la lectoescriptura de la llengua escolar

Els alumnes que participen en programes d'ensenyament de llengua i cultura d'origen desenvolupen les habilitats per expressar-se per escrit en un mínim de dues llengües: la llengua o llengües de la societat d'acollida i la llengua o llengües familiars d'origen. Amb l'objectiu de no afectar negativament en els processos d'adquisició i desenvolupament de l'escriptura de la llengua escolar, els cursos de llengua d'origen organitzats a Catalunya estan orientats als alumnes que han assolit la lectoescriptura en català. Aquest plantejament, però, no és compartit per tots els entrevistats (ni per totes les famílies que participen en el programa), ja que mentre que algunes persones consideren que l'alfabetització en la llengua familiar d'origen ha de ser posterior a l'adquisició de la lectura i l'escriptura en la llengua del sistema educatiu, n'hi ha d'altres que es mostren en contra d'aplicar un criteri d'edat mínima per poder assistir als cursos. Amb l'objectiu de presentar els arguments que recolzen d'aquests dos posicionaments hem decidit dedicar un apartat centrat l'adquisició de les habilitats lingüístiques relatives a l'escriptura, les quals són fonamentals per a l'èxit escolar dels infants.

El Departament d'Ensenyament va establir que els cursos de llengua d'origen s'han d'oferir als alumnes que han superat el primer cicle de l'educació primària (és a dir, l'etapa educativa en què s'adquireixen les competències lingüístiques bàsiques relatives a l'escriptura) i d'aquesta manera evitar les possibles interferències lingüístiques de la llengua d'origen en l'aprenentatge del català.

La idea inicial era per no entorpir el procés lectoescriptor que, en principi, l'escola fa en català. És el mateix criteri que fem servir per a les aules d'acollida i que, en la primera immersió lingüística dels anys 80, es feia servir per introduir el castellà a partir de cicle mitjà (això a hores d'ara ja no és així) (DEP-PMA)

amb les (classes) que s'oferien des del Departament, cap problema, perquè l'acord justament no iniciar aquestes classes mai abans de 3r de primària, i justament per no interferir en el procés de lectoescriptura, de cicle inicial. (ALIC-CEX)

Aquest argument és recolzat pel testimoni i l'experiència d'alguns docents, els quals han observat una interferència de la direccionalitat del traç de l'àrab en alguns alumnes que han començat l'alfabetització en aquesta llengua abans del segon cicle de primària:

Ho fan a partir de tercer ja han assolit la lectoescriptura. De fet, un nano, això, vam tenir-lo al principi, te'n recordes? Els primers cursos, donades les normes que van establir, és que si per casualitat hi havia algun nano que no havia assolit la lectoescriptura potser no era convenient que comencés tan d'hora amb àrab, que era millor esperar, esperar una miqueta, esperar potser un curs o... (...) Nosaltres vam prendre aquesta opció, també t'ho dic, de forma intuïtiva. També vam veure que, era un cas molt concret? (EDC-ARA-EBE)

Dificulta l'aprenentatge de la lectoescriptura. A partir de tercer ja no hi ha aquest problema, quan són petits sí (EDC-ARA-MON)

a mí me pasó esto en un colegio tenían niños de primero y luego me han dicho que las profesoras de primero se quejan, dicen que los niños están perdidos a veces escriben árabe, castellano de la derecha a izquierda, o sea a los niños les cuesta, les causa un poco como de turbación (...) el tema de escribir también es muy importante, los niños de primero no tienen tanta habilidad para escribir, hombre ellos empiezan a hacer la escritura de castellano y catalán y entonces vienes tú y dices que no, que tienes que empezar por la derecha a izquierda, con una manera tan diferente de escribir eso les provoca un poco ... entonces empiezan de segundo (PLO-ARA-JAO)

les meves classes comencem des de tercer de primària, perquè els alumnes de primer tindrien una confusió de lectura i escriure de dreta o esquerra (*PLO-ARA-JIC15)

Tanmateix, és habitual que les famílies d'origen estranger vulguin que els seus fills comencin a assistir a classes de la seva llengua familiar quan encara es troben en el cicle inicial d'educació primària, és a dir, un o dos anys abans de les recomanacions del Departament d'Ensenyament:

en algunos colegios a veces se apuntan los niños de primer, de P5 cinco de infantil no, de primer y hay profesores y profesoras que se quejan, dicen que eso les afecta mucho porque como el árabe se escribe ... (PLO-ARA-JAO)

a nivell particular, cada família fa l'opció que considera, i molts nens els porten molt petits a la mesquita (ALIC-CEX)

aquí en teoria comencen a tercer, però si hi ha demanda, de vegades, per exemple aquest any tenim dues nenes de segon. Quan els porten fora, sí que els porten més petits (EDC-ARA-AVI)

Les mesures que es poden pendre per evitar aquesta possible interferència depenen del tipus d'entitat que organitza els cursos. Si aquests s'inclouen dins el Programa de Llengua d'Origen desenvolupat pel Departament d'Ensenyament, els continguts i les activitats se centraran en l'expressió oral dels alumnes:

El Departament està prohibit organitzar classes d'amazic al cicle inicial, de primer a tercer de primària. Perquè hi hauran interferències entre el català i la llengua d'origen, en el sentit per exemple, interferències a nivell d'escriptura (...) Vam dir que al cicle inicial no es fa escriptura, es fa oral, jocs... (CLO-AMA-KOU)

En canvi, si les classes s'imparteixen fora dels centres educatius, organitzades per entitats que no han signat cap acord amb el Departament d'Ensenyament un centre escolar pot recomanar a les famílies esperar que els seus fills hagin assolit el procés lectoescriptor per iniciar les classes de la llengua familiar d'origen, però no pot intervenir en els aspectes organitzatius dels cursos (com ara l'edat dels alumnes que hi participen), els aspectes metodològics o els continguts que s'hi treballen:

les classes d'àrab s'oferten a partir de tercer, però jo he treballat molts anys a cicle inicial i, a vegades, no sempre, eh? ens hem trobat algun cas de nens, que tenien un problema de direccionalitat i no enteníem per què, fins que al final descobríem que és que aquests nens anaven a escola corànica i clar, moltes vegades, els hi demanem, quan ens trobem casos d'aquests, demanem a les famílies que s'esperin una miqueta, que acabin el cicle inicial, és a dir, que acabin, el procés de lectoescriptura del català, per no tenir aquests problemes (...) nosaltres aconsellem que esperin una miqueta (...) Hi ha nens molt madurs, que no tenen cap problema, el seu cervell sap perfectament quan treballen d'una manera o d'una altra, però hi ha nens que a vegades sí que els pot crear conflicte (PAA-ARA-RPO)

els que van a classes de xinès penso que són els que ja tenen la lectoescriptura apresada (...) els que jo sé estan a partir de segon, aleshores ja tenen la lectoescriptura, si que havien comentat igual que per exemple l'àrab, que al començar a escriure des d'aquí (de dreta a esquerra) veies que... i recomanaven als pares que alguns nens doncs, de parvulari, de primer, van dir, d'algun concret de fa anys escolta que vagi a classe està aprenent a escriure així i tu l'ensenyas així, aleshores, clar, durant la setmana és així i els caps de setmana és axà i el nen acaba tenint un lio que bueno, espera't una que el nen tingui ben après la lectoescriptura en primer i segon i després l'apuntes (EDC-XIN-CVA)

Hi va haver, però, professors que van qüestionar que les interferències entre les dues llengües tinguin un efecte negatiu en el seu aprenentatge i van plantejar-les com una etapa natural del mateix procés d'adquisició de la llengua:

vam tenir un problema a una escola de Canet de Mar, que ens va dir que hi ha interferències, jo no hi estic d'acord. He fet dues filologies al meu país, he fet un màster en estudis amazics, la sociolingüística, la pedagogia, la lingüística aplicada jo no estic d'acord amb aquesta teoria. Estic d'acord amb la teoria que els nens més joves són, més petits són, més absorben totes llengües i hi ha un corrent que s'ha d'afavorir l'ensenyament de les llengües a partir de 3 anys, 3-4 anys, absorben i fan la diferència. No veig aquest argument d'interferència per al tiffinagh i el català, no veig ninguna interferència (...). Tampoc en àrab, és que alguns centres ens posen aquest argument per tancar la classe. Encara que hi hagi una interferència la podem solucionar, no és un motiu per tancar classes. (...) Jo no crec que hi hagi

interferències. A Algèria, i a part del Marroc, els nens fan amazic, àrab, francès i anglès; mai hi ha hagut interferències, s'expressen molt bé tant en amazic, com en àrab, anglès o francès. Per a mi és un avantatge (...) perquè la interferència és una etapa, és una etapa, ja està, és una etapa a vegada necessària, que forma part del procés; no s'ha de castigar un alumne perquè fa interferència, és una etapa, a vegades és més beneficiosa per a ells, perquè un nen una vegada que ha passat aquesta etapa, ja està (CLO-AMA-KOU)

Sempre hi ha interferències entre idiomes (...) però això és que és un procés que és normal (...) més aviat fonètica (...) és més riquesa que dificultat (PAA-ARA/XIN-JAU)

Els alumnes a primer i segon de primària comencen el procés de lectoescriptura i per no embolicar en aquest procés pot ser prioritari treballar l'alfabet romànic del sistema educatiu català que no pas implicar d'altres alfabetos. Això, però, són diferents creences de diferents punts de vista perquè l'escola concertada Montserrat de Barcelona oferta xinès des de P-3 i l'alumnat és capaç de pujar en els dos sistemes, l'alfabet romànic i els caràcters xinesos, amb uns resultats acadèmics molt i molt brillants (ALIC-AVI)

No, jo crec que és un enriquiment, cap llengua és dificultat, jo penso que totes les llengües tenen les seves coses i conèixer-les en enriqueix a tot (ALIC-CBL)

i sí que hem notat en els primers cursos, primer i segon de primària, quan un nen o una nena està fent classes d'àrab, s'emboliquen molt, amb la direccionalitat... De vegades no saben per on han de començar a escriure, si per aquí o per aquí, dreta o esquerra... després ho superen, no? (EDC-ARA-AVI)

Aquesta posició estaria avalada pels resultats de l'estudi de Charmian Kenner (2004), segons el qual l'aprenentatge simultani del sistema d'escriptura de la llengua familiar d'origen i el de la llengua escolar no té cap efecte negatiu en el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels infants (vegeu capítol 5.8).

CAPÍTOL 7. IMPACTE DELS CURSOS DE LLENGUA I CULTURA D'ORIGEN EN EL RENDIMENT ESCOLAR DELS ALUMNES

7.1 Introducció

El rendiment escolar d'un alumne està determinat per incomputables factors, com ara les capacitats individuals, els hàbits d'estudi, la implicació de les famílies en l'escolarització dels seus fills, el clima escolar, etc. En el cas dels alumnes d'origen estranger se n'hi han d'afegir altres, com ara els temps d'escolarització a Catalunya (alguns alumnes han nascut aquí i altres hi han arribat fa poc temps), els aspectes emocionals del dol migratori i les circumstàncies familiars; el nivell d'escolarització i de coneixements previs a la seva arribada a Catalunya (hi ha, per exemple, alumnes que presenten un o diversos cursos de retard curricular en relació a la seva edat); quin és la llengua d'origen (o en la llengua del sistema educatiu en què van estar escolaritzats) i quin és el seu nivell de competència en aquesta (que serà diferent si han estat escolaritzats en el país d'origen i de l'ús de la llengua en l'entorn familiar...), etc.

Una de les hipòtesis inicials d'aquest treball és que la participació en els cursos de Llengua d'Origen és un factor que pot contribuir a un millor rendiment escolar dels alumnes que hi participen. Aquest capítol presenta una recerca que té com a objectiu observar les possibles diferències entre les qualificacions acadèmiques d'un grup d'alumnes d'origen estranger segons el temps de participació en aquest programa educatiu.

7.2 Metodologia

Per poder determinar si la participació en els cursos de Llengua d'Origen tenen un efecte en el rendiment escolar hem comparat les qualificacions acadèmiques d'un grup d'alumnes d'origen estranger matriculats a diversos centres escolars de Barcelona i hem observat si n'hi ha alguna diferència significativa, tenint en compte el nombre d'anys de participació en aquest programa educatiu.

Les qualificacions objecte d'estudi són la qualificació global de curs, la qual ens pot donar una idea sobre rendiment acadèmic general de l'alumne, i les qualificacions de l'àrea de llengües (llengua catalana, llengua castellana i llengua estrangera), ja que, com hem vist en el capítol 1, segons la Hipòtesi d'Interdependència (Cummins, 1979), les habilitats adquirides en una determinada llengua (en aquest cas la llengua familiar d'origen) poden ser transferides a una altra (les llengües estudiades a l'escola).

Malgrat que el treball de camp es va dur a terme entre els cursos 2011-2012 i 2012-2013, vam decidir considerar les qualificacions del curs 2010-2011. L'objectiu era poder observar el rendiment escolar d'un grup d'alumnes que comparteixen l'interès per participar en un programa de manteniment de la seva llengua familiar d'origen, tenint en compte que la participació dels alumnes que hi assisteixen des de l'any 2011-2012 no pot tenir cap influència en les qualificacions acadèmiques (ja que quan les van obtenir encara no hi assistien).

7.2.1 Qüestionari

Amb l'objectiu de facilitar la recollida i l'anàlisi de les dades vam elaborar un qüestionari, que consta de dues parts (vegeu annex 4). La primera part del qüestionari inclou algunes dades que poden ser rellevants a l'hora d'establir diferències entre el rendiment escolar dels individus de la mostra i que tenen a veure amb l'origen de l'alumne (si és nascut a Catalunya o en cas d'haver nascut fora, el país de procedència i la data d'arribada a Catalunya); si actualment assisteix al Programa de Llengua d'Origen i el nombre d'anys que hi ha participat; els seus usos lingüístics (si la seva llengua familiar es correspon amb la llengua que s'hi ensenya); si es tracta d'un alumne autòcton sense cap vinculació amb la llengua en què se centren les classes, i el nivell educatiu que cursa. La segona part del qüestionari se centra en les qualificacions acadèmiques obtingudes pels alumnes en les matèries de l'àrea de llengües (llengua catalana, llengua castellana i llengua estrangera) i la qualificació global de curs.

Les persones responsables de facilitar la informació sol·licitada van ser els equips directius dels centres i, en el cas de les classes de llengua i cultura ucraïneses, el

president de l'associació que organitza els cursos, que n'és també el coordinador i un dels professors.

7.2.2 Elecció de la mostra

L'univers d'estudi d'aquesta recerca correspon a un grup de 102 infants que tenen una llengua familiar diferent del català i/o castellà. Aquest grup està format per alumnes que assisteixen a classes de Llengua d'Origen i per alumnes que tenen l'àrab com a llengua familiar però que no assisteixen als cursos. No formen part de l'estudi els alumnes que assisteixen a les classes però que no tenen una vinculació familiar amb la llengua que s'hi imparteix, ja que el nostre estudi se centra en la relació entre el manteniment de la llengua familiar d'origen i el rendiment escolar dels alumnes.

El caràcter individual d'aquesta recerca va condicionar el treball de camp en què es basa l'estudi, ja que el gran abast territorial del programa i l'elevat nombre d'alumnes que se'n beneficien serien difícilment assumibles per a un únic investigador. Així, per raons pràctiques es va considerar oportú limitar aquesta recerca a una sèrie de centres que ofereixen classes de llengua d'origen, cosa que facilitava l'accés, la recollida i l'anàlisi de les dades, tant en termes geogràfics com personals. La tria dels centres ha tingut en compte els següents criteris:

- a) L'experiència del centre en l'organització de cursos de llengua i cultura d'origen. Com que el temps de participació és una de les variables que es volia observar, vam optar per centres amb experiència en l'organització de cursos de llengües que s'ofereixen des de l'inici o els primers anys del programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen. Per aquest motiu (a més de la impossibilitat de contactar amb els professors i les entitats que en aquell moment organitzaven els cursos), es van descartar els cursos de bengalí i d'urdú (que es van iniciar els cursos 2009-2010 i 2010-2011 respectivament) i de quítxua (que no es van iniciar fins el curs 2012-2013).
- b) Accessibilitat a les qualificacions acadèmiques dels alumnes. El fet de ser una recerca de caràcter individual, com hem comentat anteriorment, va plantejar una

sèrie de limitacions a l'hora de realitzar el treball de camp en què es basa aquest estudi. Per aquest motiu, la col·laboració de les persones implicades en l'organització dels cursos que es van entrevistar (concretament els professors que imparteixen les classes, els assessors i els coordinadors LIC) va ser fonamental a l'hora de fer possible el contacte personal amb els equips directius dels centres i sol·licitar la seva col·laboració en el nostre projecte.

La dificultat per accedir a les dades requerides per a l'estudi va descartar els cursos d'amazic, ja que el professor d'aquesta llengua que vam entrevistar impartia les classes en un centre cívic, el qual no ens podia facilitar les qualificacions acadèmiques dels alumnes que hi participen. També es va tenir en compte la proximitat geogràfica dels centres on s'imparteixen les classes, i es van descartar els cursos organitzats fora de la província de Barcelona. Aquest és el cas dels cursos de romanès (que s'imparteixen en la seva totalitat en els serveis territorials d'Ensenyament de Lleida) i un dels cursos de portuguès, els quals s'organitzen també en aquests serveis territorials.

- c) La proximitat lingüística de les llengües amb el català i el castellà. El Programa de Llengües d'Origen inclou cursos de dues llengües romàniques, el portuguès i el romanès, que són, per tant, lingüísticament pròximes al català i el castellà. Ens vam plantejar si aquesta proximitat podia afavorir l'aprenentatge i un millor rendiment escolar en les matèries de català i de castellà en comparació amb alumnes amb una llengua primera no romànica. Aquesta idea estaria avalada per un estudi realitzat amb l'objectiu de determinar les variables que incideixen en el coneixement del català i el castellà de l'alumnat estranger a Catalunya i que va comptar amb la participació de 1.041 alumnes de sisè curs de primària (Oller, 2008). Els resultats de l'estudi van mostrar que els alumnes que tenien una llengua familiar de la mateixa família lingüística que les llengües escolars (romànica) són els que van obtenir més bons resultats tant en català com en castellà, mentre que els de famílies lingüístiques més distants els tenen pitjors. Tanmateix, l'estudi descrit per Chireac, Serrat i Huguet (2011) sobre la influència de la L1 en l'adquisició de segones llengües i que es va centrar en vuit alumnes d'origen romanès escolaritzats a Catalunya suggereix que la proximitat lingüística no sembla suposar en general una millor facilitat en l'aprenentatge del català i el castellà per part dels alumnes romanesos. De fet,

sembla que la petita distància entre aquestes llengües els pot plantejar una sèrie de dificultats en la seva correcta adquisició. Cal comentar que la limitació de la mostra d'alumnes objecte d'estudi fa necessària, com els mateixos autors ressalten, una recerca en aquest àmbit amb una mostra més àmplia.

Finalment, tenint en consideració el treball descrit per Oller (2008), i amb l'objectiu de disposar d'un grup d'alumnes el més homogeni possible, vam considerar convenient que la llengua en què se centren les classes no fos gaire pròxima al català i al castellà (com ara el portuguès i el romanès) si s'optava per observar els alumnes d'alguna llengua lingüísticament allunyada.

- d) La vinculació familiar dels alumnes amb el català i el castellà. Alguns dels cursos de llengua i cultura d'origen acullen un alt percentatge d'alumnes que tenen el català i/o el castellà com a llengua familiar. Vam decidir descartar aquests cursos, ja que els alumnes poden presentar avantatges en les qualificacions de les matèries de l'àrea de llengües respecte als alumnes que no tenen el català i/o el castellà com a llengües de comunicació en l'àmbit familiar. Aquest és el cas dels cursos de neerlandès (ja que, segons ens van explicar els organitzadors dels cursos, bona part dels alumnes que assisteixen a les classes són fills de parelles mixtes, en què un dels progenitors és de nacionalitat espanyola) i de portuguès (que s'imparteix en un centre d'educació secundària com a matèria optativa dins l'horari lectiu dels alumnes).

Finalment vam seleccionar els cursos d'àrab, xinès i ucraïnès. En primer lloc perquè aquestes llengües s'ofereixen des de l'inici o els primers anys del programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen (2004-2005, 2005-2006 i 2007-2008 respectivament). En segon lloc, per l'accessibilitat a les dades dels expedients acadèmics dels alumnes, ja que alguns dels professors que imparteixen les classes de llengua d'origen que vam entrevistar (concretament de llengua àrab i de xinès) van facilitar-nos el contacte amb els equips directius dels centres en els quals treballen i van col·laborar a emplenar el qüestionari que se'ls va facilitar. En el cas dels cursos d'ucraïnès, com hem comentat anteriorment, el president de l'associació organitzadora dels cursos (que n'és també el coordinador i un dels professors) va

demanar la informació directament als progenitors dels alumnes, ja que els acompanyen al centre.

7.2.3 Recollida i obtenció de dades

Per dur a terme la nostra recerca vam sol·licitar la col·laboració de sis centres que ofereixen cursos de Llengua d'Origen com a activitat extraescolar ubicats a la província de Barcelona i de l'associació que organitza les classes de Llengua i Cultura Ucraïneses, l'Associació d'Ucraïnesos a Catalunya Txervnona Kalyna. Tanmateix, el nombre de centres es va veure reduït a cinc, ja que la persona de contacte d'un dels centres va agafar una baixa laboral i no vam poder tenir accés a les dades requerides.

1. Escola Elisenda de Montcada. Centre públic d'Educació Infantil i Educació Primària ubicat al districte de Nou Barris, a la zona de Ciutat Meridiana. Ofereix classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina com a activitat extraescolar oberta als alumnes de centres de la zona des del curs 2006-2007. Actualment hi assisteixen 13 alumnes de diversos centres (curs 2012-2013).
2. Escola Santiago Ramón y Cajal. Centre públic d'Educació Infantil i Educació Primària ubicat al districte de Sant Andreu, a la zona de Trinitat Vella. El 22% dels alumnes matriculats en el centre són marroquins. Ofereix classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina com a activitat extraescolar oberta als centres de la zona des del curs 2004-2005. Actualment hi assisteixen 35 alumnes (curs 2012-2013).
3. Escola Miguel Hernández. Centre públic d'Educació Infantil i Educació Primària ubicat al municipi de Badalona. Ofereix classes de Llengua i Cultura Xineses com a activitat extraescolar oberta als alumnes de centres de la zona des del curs 2006-2007. Actualment 9 alumnes del centre assisteixen a les classes (curs 2012-2013).
4. Escola Congost Centre públic d'Educació Infantil i Educació Primària ubicat al municipi de Canovelles. Ofereix classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina com a activitat extraescolar oberta als alumnes de centres de la zona des del curs 2009-2010. També ofereix classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina per a professors

dels centres de la zona. Actualment 31 alumnes del centre assisteixen a les classes (curs 2012-2013).

5. Escola Col·legis Nous. Centre públic d'Educació Infantil i Educació Primària ubicat al municipi de Mollet del Vallès, a la comarca del Vallès Oriental. Ofereix classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina com a activitat extraescolar oberta als alumnes de centres de la zona des del curs 2004-2005. Actualment 11 alumnes del centre assisteixen a les classes (curs 2012-2013).
6. Associació d'Ucraïnesos a Catalunya Txervnona Kalyna. Ofereix classes de Llengua i Cultura Ucraïneses des del curs 2007-2008 i actualment les organitza a l'Escola Lluís Vives (que comparteix l'edifici amb l'Institut Lluís Vives). Grup format per 35 alumnes.

7.2.4 Participants

La nostra mostra recull informació de 102 alumnes del col·lectiu escolar de primària i secundària, entre els quals podem distingir dos grups. D'una banda, hi ha 85 alumnes que participen en els cursos de llengua i cultura d'origen i que tenen la llengua que s'imparteix com a llengua familiar, distribuïts de la següent manera: 49 alumnes que assisteixen a classes de llengua àrab i cultura marroquina; 27 alumnes que assisteixen a classes de llengua i cultura ucraïneses, i 9 alumnes que assisteixen a classes de llengua i cultura xineses. De l'altra, hi ha 17 alumnes que tenen l'àrab com a llengua familiar però que no assisteixen als cursos de llengua i cultura d'origen. Com hem comentat anteriorment, un dels centres ens va facilitar les qualificacions de tots els alumnes matriculats que tenen l'àrab com a llengua familiar, independentment de la seva assistència a les classes de llengua àrab i cultura marroquina, que ofereix com a activitat extraescolar.

Vam descartar 8 alumnes que assisteixen als cursos de Llengua d'Origen però no tenen una vinculació familiar amb la llengua que s'imparteix a les classes. D'una banda, 4 alumnes que assisteixen a classes de llengua i cultura ucraïneses però que no tenen l'ucraïnès com a llengua familiar (3 nascuts a Catalunya i 1 a Ucraïna). Segons ens va

explicar el coordinador d'aquests cursos, hi ha famílies ucraïneses que tenen el rus com a llengua familiar que hi participen per facilitar, en cas d'un retorn definitiu a Ucraïna, la integració socioeducativa dels seus fills. De l'altra, 4 alumnes que assisteixen a les classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina però que no tenen cap vinculació familiar amb aquesta llengua (1 nascut a Catalunya, 1 a una altra comunitat autònoma, 1 al Marroc, 1 a la República Dominicana). Els equips directius dels 3 centres que acullen aquests alumnes (Escola Elisenda de Montcada, Escola Ramón i Cajal, i Escola Congost) van explicar que hi pot haver alumnes sense cap vinculació familiar amb l'àrab, com és el cas de l'alumne nascut a la República Dominicana, que tenen interès per assistir a les classes. Tanmateix, no es va concretar si els altres tres alumnes són alumnes autòctons sense aquesta vinculació, o són parlants d'amazic, llengua familiar de bona part dels alumnes procedents del Marroc.

Del total de la mostra, 28 alumnes (que representen el 33% dels alumnes objecte d'estudi) van néixer a Catalunya; 18 alumnes (21%) en una altra Comunitat Autònoma de l'Estat Espanyol, i 39 alumnes (45%) a l'estranger (15 alumnes al Marroc, 14 alumnes a Ucraïna i 8 alumnes a la Xina, 1 alumne a Bolívia, 1 alumne a Egipte).

En el cas dels alumnes que van néixer fora de Catalunya, l'any en què hi van arribar és una dada important, ja que ens diu quan es van incorporar al sistema educatiu català i quan es va iniciar el seu contacte i el seu aprenentatge del català i (en el cas dels alumnes nascuts a fora de l'Estat espanyol) el castellà. Ens hauria semblat interessant utilitzar el temps d'arribada com a variable complementària de la del temps d'assistència als cursos, però això no va ser possible perquè només vam tenir accés a aquesta dada d'una part dels alumnes de la mostra. Malgrat que el qüestionari facilitat als centres col·laboradors demanava explícitament aquesta informació, n'hi ha tres (Escola Elisenda de Montcada, Escola Santiago Ramón y Cajal i Associació Txervnona Kalyna) que no la hi van incloure. Així, només coneixem l'any d'arribada a Catalunya dels alumnes d'origen xinès i de 3 dels 49 alumnes que tenen l'àrab com a llengua familiar: els alumnes d'origen xinès es van incorporar al sistema educatiu català a segon cicle d'educació infantil o a primer cicle d'educació primària i la majoria van arribar procedents de la Xina 2 o 4 anys abans de la recollida de dades: el 44,4% dels alumnes van arribar procedents de la Xina l'any 2008 (quatre anys abans del moment de la recollida de dades); el 44,4% van arribar procedents de la Xina l'any 2010 (dos anys

abans), i l'11% va arribar procedent d'una altra Comunitat Autònoma l'any 2008 (quatre anys abans). Els 3 alumnes arabòfons, havien arribat procedents del Marroc 2, 6 i 9 anys abans de la recollida de dades i es van incorporar al sistema educatiu català a l'educació infantil (1 alumne) o al cicle inicial d'educació primària (2 alumnes).

Cal comentar que les dades sobre els alumnes que van néixer a l'Estat espanyol no distingeixen els alumnes procedents d'altres Comunitats Autònomes on es parla català i que, per tant, ja han tingut un contacte previ amb el català i poden tenir competència en aquesta llengua.

Segons van explicar les persones responsables de facilitar les dades de la mostra objecte d'estudi, els alumnes que assisteixen a les classes provenen majoritàriament de la mateixa àrea geogràfica dels estats d'origen: poblacions del nord del Marroc, sobretot dels voltants de Tetuan i Tànger (cursos de llengua àrab i cultura marroquina); províncies de la zona oest d'Ucraïna (cursos de llengua i cultura ucraïneses), i província de Zhejiang, situada a la costa central República Popular de la Xina (cursos de llengua i cultura xineses). Pel que fa al nivell socioeconòmic de les famílies, s'emmarca en baix en els casos de les famílies d'origen xinès i les famílies d'origen magribí, i mitjà en el cas de les famílies d'origen ucraïnès.

La distribució dels diferents grups segons la llengua familiar d'origen del grup és la següent:

- a. Dels 49 alumnes que assisteixen a classes de llengua àrab i cultura marroquina, 15 alumnes van néixer a Catalunya; 17 alumnes van néixer a una altra Comunitat Autònoma; 15 alumnes al Regne de Marroc, 1 alumne a Egipte, i 1 alumne a Bolívia.
- b. Dels 27 alumnes que assisteixen a classes de llengua i cultura ucraïneses, 13 van néixer a Catalunya i 14 a Ucraïna.
- c. Dels 9 alumnes que assisteixen a classes de llengua i cultura xineses 1 alumne va néixer a una altra Comunitat Autònoma de l'Estat espanyol i 8 alumnes van néixer a la Xina.

7.2.5 Proves estadístiques

La variable qualificacions acadèmiques no té en cap dels casos analitzats, és a dir, qualificació global de curs, llengua catalana, llengua castellana i llengua estrangera, una distribució normal. Hem aplicat la prova de Shapiro-Wilk i totes les variables (qualificacions acadèmiques) tenen un p-valor $< 0,01$ i, per tant, les variables qualificacions acadèmiques de la mostra no tenen una distribució normal ni en conjunt ni tenint en compte la variable llengua d'origen. Per això, per mesurar la correlació entre les variables nombre de cursos durant els quals s'ha assistit a classes de llengua d'origen i qualificacions acadèmiques es va aplicar l'estadístic Rho de Spearman, una prova no paramètrica adequada per a distribucions no normals. Posteriorment, per establir si existien diferències significatives entre els grups estudiats es va aplicar l'estadístic de contrast U de Mann-Whitney. El nivell de significació estadística es va establir en $p < 0,05$.

Cal destacar que en el primer cas (test Rho de Spearman) comparem dues variables (temps de participació en cursos de llengua d'origen i qualificacions acadèmiques), mentre que en el segon (U de Mann-Whitney) comparem dues poblacions (la població que ha fet més cursos de llengua d'origen i la població que no n'ha fet cap o s'hi han incorporat recentment), en relació amb les notes que treuen.

7.3 Anàlisi de les dades i resultats obtinguts

7.3.1 Introducció

A continuació presentem la descripció i l'anàlisi de les dades recollides. Hem distribuït els 102 alumnes de la mostra en set grups, tenint en compte els anys d'assistència als cursos de llengua i cultura d'origen fins al curs en què van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (curs acadèmic 2010-2011). Com que l'objectiu de la recerca és observar la influència d'aquests cursos en el rendiment escolar, vam decidir diferenciar els alumnes les qualificacions dels quals no poden haver tingut cap influència dels cursos, de la resta d'alumnes. Així, el grup 0 anys està format pels alumnes que no havien participat mai en aquest programa educatiu juntament amb aquells que hi havien assistit només 1 any, és a dir, que van començar a assistir-hi el mateix curs acadèmic en què es va realitzar el treball de camp, l'any 2011-2012. Com hem comentat

anteriorment, en aquests casos la participació en els cursos no pot tenir cap influència en les qualificacions acadèmiques del curs 2010-2011, ja que quan les van obtenir encara no hi assistien. De la mateixa manera, el nombre d'anys que defineix la resta de grups diferenciats (1 a 6 anys) no inclou l'any acadèmic en què es va recollir les dades.

Amb l'objectiu de comprovar si les qualificacions mostren alguna tendència a mesura que el temps d'assistència als cursos de llengua d'origen augmenta, hem comparat les qualificacions acadèmiques de les matèries de l'àrea de llengua (llengua catalana, llengua castellana i llengua estrangera) i la qualificació global de curs i hem observat diversos aspectes: quina és la qualificació que apareix amb més freqüència en cadascun dels set grups diferenciats; si la qualificació més baixa (el suspens) i la més alta (l'excel·lent) apareixen amb més freqüència en algun dels grups, i si hi ha casos en què destaca la presència d'alguna qualificació concreta. També hem calculat quina és la qualificació mitjana de cadascun dels grups, considerant els intervals d'1 a 10: 4 per al suspens (S); 5 per a l'aprobat (A); 6 per al bé (B); 7 per al notable (N); 9 per a l'excel·lent (E). Si les dades recollides recolzessin la hipòtesi inicial d'aquesta recerca, segons la qual la participació en els cursos de Llengua d'Origen té un efecte positiu en el rendiment escolar dels alumnes que hi participen, caldria esperar que, a mida que els anys de participació augmenten, la qualificació més freqüent i la qualificació mitjana millorin, que el percentatge d'excel·lents sigui més elevat i que el percentatge de suspensos disminueixi.

7.3.2 Qualificació Global de Curs

La taula que segueix (taula 36) presenta la qualificació global de curs segons els anys d'assistència als cursos de llengua i cultura d'origen (CLO) fins al curs en què van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (curs acadèmic 2010-2011). Les columnes de 0 a 6 indiquen els anys de possible influència dels cursos de llengua d'origen en les qualificacions acadèmiques dels alumnes (d'entre 0 i 6 anys) i les files se centren en les qualificacions obtingudes: suspens, S; aprovat, A; bé, B; notable, N, i excel·lent, E. Cadascuna de les columnes 0-6 ens mostra el nombre d'alumnes que han obtingut cadascuna de les qualificacions (recompte) i el percentatge que representen sobre els alumnes que hi han assistit el mateix nombre d'anys (*% dins de Cursos fets en el*

moment de les notes). La columna “Total” fa referència al nombre d’alumnes que han obtingut les diferents qualificacions, sense considerar el temps d’assistència als cursos i el percentatge que representen sobre el total de la mostra (formada per 102 alumnes):

Tabla de contingencia. Qualificació Global de curs (2010-2011) * Cursos fets en el moment de les notes									
Qualificació Global de Curs Curs 2010-2011		Cursos fets en el moment de les notes						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
S	Recompte	5	2	1	2	1	0	0	11
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	13,2%	6,9%	11,1%	18,2%	14,3%	0,0%	0,0%	10,8%
A	Recompte	10	7	0	0	0	0	0	17
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	26,3%	24,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%
B	Recompte	10	12	3	4	1	2	2	34
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	26,3%	41,4%	33,3%	36,4%	14,3%	40,0%	66,7%	33,3%
N	Recompte	12	7	4	4	3	2	1	33
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	31,6%	24,1%	44,4%	36,4%	42,9%	40,0%	33,3%	32,4%
E	Recompte	1	1	1	1	2	1	0	7
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	2,6%	3,4%	11,1%	9,1%	28,6%	20,0%	0,0%	6,9%
Total	Recompte	38	29	9	11	7	5	3	102
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 36. qualificació global de curs segons els anys d’assistència als CLO

En primer lloc, podem observar que la qualificació global de curs dels alumnes més antics dels cursos de llengua i cultura d’origen (grups 5 i 6 anys) és igual o superior a bé, mentre que entre els alumnes que hi han participat menys temps trobem qualificacions inferiors. Aquest resultat podria recolzar la hipòtesi inicial d’aquesta recerca, segons la qual caldria esperar una millor qualificació global de curs entre els alumnes més antics del programa, i per tant que el percentatge de les qualificacions més baixes (aprovat i suspens) sigui més baix en aquest grup d’alumnes.

La qualificació global de curs més freqüent no augmenta ni disminueix de manera progressiva segons el temps de participació en els cursos de Llengua d’Origen, i se situa entre el bé i/o el notable en els set grups diferenciats. Crida l’atenció que la qualificació més freqüent entre els alumnes que no havien participat en aquests cursos és el notable mentre que la qualificació més freqüent entre els alumnes amb sis anys d’assistència és el bé. Aquest resultat, doncs, no recolzaria la hipòtesi inicial d’aquesta recerca, segons la qual caldria esperar que la qualificació més freqüent millorés a mida que els anys de participació augmenten.

Participació en CLO	Qualificació més freqüent
0 anys	Notable (12 alumnes, 31,6%)
1 any	Bé (12 alumnes, 41,4%)
2 anys	Notable (4 alumnes, 44,4%)
3 anys	Bé/Notable (2 alumnes , 36,4 % cadascuna)
4 anys	Notable (3 alumnes, 42,9%)
5 anys	Bé i Notable (2 alumnes 40% cadascuna)
6 anys	Bé (2 alumnes, 66,7%)

Taula 37. Qualificació més freqüent segons els anys de participació en CLO

Si ens centrem en els percentatges de la qualificació més alta (excel·lent) i més baixa (suspens) podem comprovar que no augmenten ni disminueixen de manera progressiva segons el temps de participació en els cursos de llengua i cultura d'origen. El percentatge d'excel·lents va augmentant progressivament fins als 4 anys d'assistència (al voltant del 3% entre els alumnes dels grups 0 i 1 any; al voltant del 10% entre els alumnes dels grups 2 i 3 anys, i al voltant del 30% entre els alumnes del grup 4 anys). Tanmateix, es produeix un descens entre els alumnes del grup 5 anys (20%) i 6 anys (0%). Pel que fa a la qualificació de suspens, cal comentar que malgrat no disminuir progressivament segons el temps de participació, els alumnes més antics del programa (grup 6 anys) són els únics que no han obtingut aquesta qualificació.

Finalment, si calculem la mitjana de les qualificacions obtingudes pels alumnes dels diferents grups (vegeu figura 9), no s'hi observa cap progressió lineal, encara que la mitjana obtinguda pels grups 0 i 1 any (5,96 i 6,06 respectivament) és inferior a l'obtinguda pels alumnes dels grups 5 i 6 any (7,2 i 6,5 respectivament):

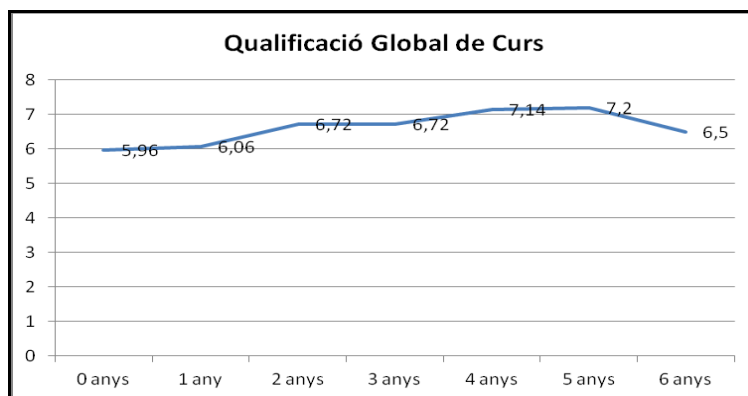


Figura 9. Mitjana de la qualificació global de curs obtinguda pels grups d'alumnes

Aplicació de proves estadístiques no paramètriques

El test Rho Spearman indica l'existència d'una correlació positiva (0,275), la qual és estadísticament significativa ($p = 0,005$), entre el temps que els alumnes han participat en el Programa Llengua d'Origen amb la seva qualificació global de curs. Tanmateix, aquesta correlació és tan feble que no té cap mena de força predictiva:

Variables		Rho de Spearman	p – valor
Anys de participació a cursos de llengua d'origen	Qualificació global de curs	,275	0,005

A la qualificació global de curs el test U de Mann-Whitney de mostres independents va mostrar diferències estadísticament significatives ($p < 0,0235$) entre els alumnes les qualificacions dels quals no poden haver tingut cap influència dels cursos (grup 0 anys) i els alumnes més antics del programa (grups 5 i 6 anys):

Hipòtesi nul·la	Test	Sig.	Decisió
La distribució de Qualificació mitjana global 2010-2011 (valor numèric) és la mateixa entre les categories de Cursos fets en el moment de les notes	Prova U de Mann-Whitney de mostres independents	,00235	Rebutjar la hipòtesi nul·la

7.3.3 Qualificació de llengua catalana

La taula que segueix (taula 38) presenta la qualificació de llengua catalana dels alumnes de la nostra mostra, agrupats segons els anys d'assistència als cursos de llengua i cultura d'origen fins al curs en què van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (curs acadèmic 2010-2011).

Taula de contingència. Qualificació llengua catalana (2010-2011) * Cursos fets en el moment de les notes									
Qualificació Global de Cursos Curs 2010-2011		Cursos fets en el moment de les notes						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
S	Recompte	5	2	1	2	1	0	0	11
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	13,2%	6,9%	11,1%	18,2%	14,3%	0,0%	0,0%	10,8%
A	Recompte	10	7	0	0	0	0	0	17
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	26,3%	24,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%
B	Recompte	10	12	3	4	1	2	2	34
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	26,3%	41,4%	33,3%	36,4%	14,3%	40,0%	66,7%	33,3%
N	Recompte	12	7	4	4	3	2	1	33
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	31,6%	24,1%	44,4%	36,4%	42,9%	40,0%	33,3%	32,4%
E	Recompte	1	1	1	1	2	1	0	7
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	2,6%	3,4%	11,1%	9,1%	28,6%	20,0%	0,0%	6,9%
Total	Recompte	38	29	9	11	7	5	3	102
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 38. qualificació llengua catalana segons els anys d'assistència als CLO

En primer lloc podem observar que (com hem vist també a la qualificació global de curs) la qualificació de llengua catalana dels alumnes més antics dels cursos de llengua d'origen (gups 5 i 6 anys) és, en tots els casos, igual o superior a bé, mentre que entre els alumnes que hi han participat menys temps trobem qualificacions inferiors.

La qualificació en llengua catalana més freqüent en els diferents grups no augmenta ni disminueix de manera progressiva segons els anys de participació en els cursos de llengua d'origen. Cal destacar, però, que la qualificació més freqüent entre els alumnes del grup 0 i 1 anys, és a dir, l'aprobat, és inferior que la qualificació més freqüent entre els alumnes de la resta de grups, la qual és majoritàriament igual o superior al notable.

Participació en CLO	Qualificació en llengua calana més freqüent
0 anys	aprovat (12 alumnes, 31,6%)
1 any	aprovat (11 alumnes, 37,9%)
2 anys	excel·lent (3 alumnes, 33,3%)
3 anys	notable (5 alumnes, 45,5%)
4 anys	notable (3 alumnes, 42,9%)
5 anys	bé i notable (2 alumnes 40% cadascuna)
6 anys	notable (2 alumnes, 66,7%)

Taula 39. Qualificació més freqüent segons els anys de participació en CLO

Si ens centrem en els percentatges de les qualificacions més alta (excel·lent) i més baixa (suspens) podem comprovar que no augmenten ni disminueixen de manera progressiva segons el temps de participació en el Programa de Llengua d'Origen. El percentatge d'excel·lents se situa entre el 0% (grup 6 anys) i el 33,3% (grup 2 anys). Aquesta dada no suggereix un efecte positiu dels cursos en els alumnes objecte d'estudi, ja que, contràriament al que caldria esperar, el percentatge més baix d'aquesta qualificació se situa en el grup més antic del programa i el percentatge més elevat se situa en un grup amb poc temps de participació. El percentatge de suspensos (el qual se situa entre el 0% i el 18%) té el percentatge més elevat entre els alumnes que han assistit als cursos de Llengua d'Origen durant 3 anys.

Si calculem la mitjana de les qualificacions de llengua catalana obtingudes pels alumnes de cadascun dels set grups diferenciats (vegeu figura 10), aquesta no augmenta de manera progressiva segons els anys d'assistència als cursos de llengua d'origen. Cal comentar, però, que la mitjana obtinguda pel grup d'alumnes que no havien assistit a les classes (grup 0 anys) i els alumnes s'hi havien incorporat més recentment (grup 1 any) no supera el 6 sobre 10, i és inferior que l'obtinguda per la resta d'alumnes de la mostra, la qual se situa entre el 6 i el 7.

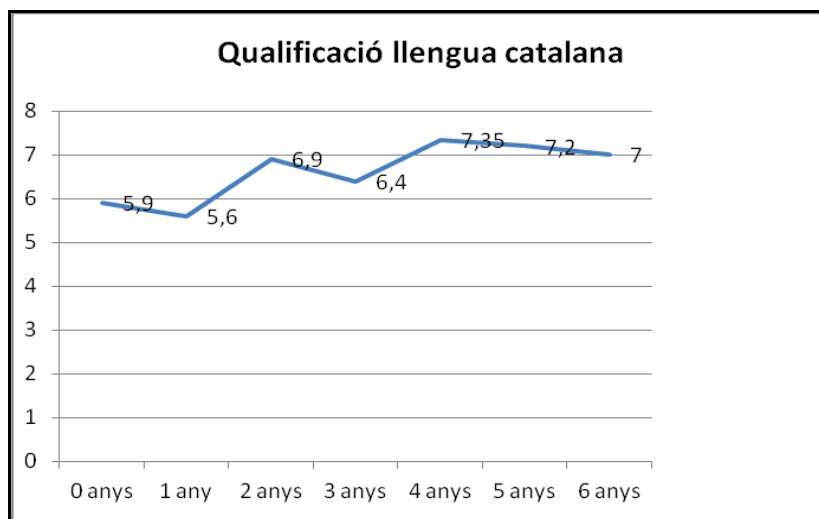


Figura 10. Mitjana de la qualificació de llengua catalana obtinguda pels grups d'alumnes

Aplicació de proves estadístiques no paramètriques

El test Rho Spearman indica l'existència d'una correlació positiva (0,273), la qual és estadísticament significativa ($p = 0,005$), entre el temps que els alumnes han participat en el Programa de Llengua d'Origen amb la seva qualificació en llengua catalana. Tanmateix, aquesta correlació és, com hem vist també a la qualificació global de curs, tan feble que no té cap mena de força predictiva.

Variables	Rho de Spearman	p – valor	
Anys de participació a cursos de llengua d'origen	Qualificació llengua catalana	,273	,005

A la qualificació de llengua catalana, el test U de Mann-Whitney de mostres independents va mostrar diferències estadísticament significatives ($p < 0,009$) entre els alumnes les qualificacions dels quals no poden haver tingut cap influència dels cursos (grup 0 anys) i els alumnes més antics del programa (grups 5 i 6 anys).

Hipòtesi nul·la	Test	Sig.	Decisió
La distribució de Qualificació de llengua catalana 2010-2011 (valor numèric) és la mateixa entre les categories de cursos fets en el moment de les notes	Prova U de Mann-Whitney de mostres independents	,0009	Rebutjar la hipòtesi nul·la

7.3.4 Qualificació de llengua castellana

La taula que segueix (taula 40) presenta la qualificació de llengua castellana dels alumnes de la nostra mostra, agrupats segons els anys d'assistència al Programa de Llengua d'Origen fins al curs en què van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (curs acadèmic 2010-2011).

Tabla de contingència Qualificació de llengua castellana (2010-2011) * Cursos fets en el moment de les notes									
Qualificació de llengua castellana Curs 2010-2011		Cursos fets en el moment de les notes						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
-	Recompte	0	0	1	0	0	0	0	1
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
S	Recompte	4	3	0	2	0	0	0	9
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	10,5%	10,3%	0,0%	18,2%	0,0%	0,0%	0,0%	8,8%
A	Recompte	15	6	1	4	1	0	0	27
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	39,5%	20,7%	11,1%	36,4%	14,3%	0,0%	0,0%	26,5%
B	Recompte	8	10	3	1	2	2	2	28
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	21,1%	34,5%	33,3%	9,1%	28,6%	40,0%	66,7%	27,5%
N	Recompte	10	6	2	2	0	2	0	22
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	26,3%	20,7%	22,2%	18,2%	0,0%	40,0%	0,0%	21,6%
E	Recompte	1	4	2	2	4	1	1	15
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	2,6%	13,8%	22,2%	18,2%	57,1%	20,0%	33,3%	14,7%
Total	Recompte	38	29	9	11	7	5	3	102
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 40. qualificació llengua castellana segons els anys d'assistència als CLO

En primer lloc, si observem la qualificació de llengua castellana més freqüent (vegeu taula 41) podem comprovar que no augmenta ni disminueix progressivament segons els temps de participació en els cursos, i que, a més, és compartida per grups d'alumnes que s'hi han incorporat recentment amb grups d'alumnes que hi assisteixen des dels primers anys del programa: d'una banda, l'aprobat és la qualificació més freqüent entre els alumnes que no havien participat en els cursos (grup 0 anys, amb el 39,5% dels alumnes que s'hi inclouen) i també entre els alumnes del grup 3 anys (36,4%). De l'altra, el bé és la qualificació més freqüent entre els alumnes dels grups 1 any (34,5%), 2 anys (33,3%), 5 anys (40%, conjuntament amb el notable) i 6 anys (66,7%). Aquest resultat no suggereix un efecte positiu dels cursos en els alumnes objecte d'estudi, ja que caldria

esperar que els grups que comparteixen aquesta qualificació tinguessin un nombre d'anys de participació similar.

Participació en CLO	Qualificació llengua castellana més freqüent
0 anys	aprobat (15 alumnes, 39,5%)
1 any	bé (10 alumnes, 34,5%)
2 anys	bé (3 alumnes, 33,3%)
3 anys	aprobat (4 alumnes, 36,4%)
4 anys	excel·lent (4 alumnes, 57,1%)
5 anys	bé i notable (2 alumnes 40% cadascuna)
6 anys	bé (2 alumnes, 66,7%)

Taula 41. Qualificació més freqüent segons els anys de participació en CLO

Si ens centrem en els percentatges de les qualificacions més alta (excel·lent) i més baixa (suspens) podem comprovar que no augmenten ni disminueixen de manera progressiva segons el temps de participació en els cursos de llengua d'origen. Cal destacar que els percentatges més baixos d'excel·lents es troben en els grups 0 i 1 any (2,6% i 13,8% respectivament) mentre que els percentatges més elevats se situen entre els alumnes dels grups 4 i 6 anys (57,1% i 33,3% respectivament). Pel que fa als suspensos, crida l'atenció que, malgrat no haver-hi un descens progressiu, set dels nou alumnes que han obtingut aquesta qualificació es troben entre els alumnes dels grups 0 i 1 any i no hi ha cap alumne dels tres grups amb més temps de participació (grups 4, 5 i 6 anys) que l'hagin obtingut. Aquests resultat podria recolzar un efecte positiu dels cursos en els alumnes objecte d'estudi, segons el qual caldria esperar una menor presència de suspensos i una major presència d'excel·lents entre els alumnes que participen en els cursos des de fa més temps.

Si calculem la mitjana de les qualificacions (vegeu figura 11), observem que aquesta no augmenta de manera progressiva segons els anys d'assistència en el Programa de Llengua d'Origen. Cal comentar, però, que la mitjana obtinguda pel grup 0 anys (format pels alumnes que no havien participat mai o en el curs en què van obtenir les qualificacions observades) és inferior que entre els alumnes de la resta de grups (la qual se situa entre 6 i el 7,5)

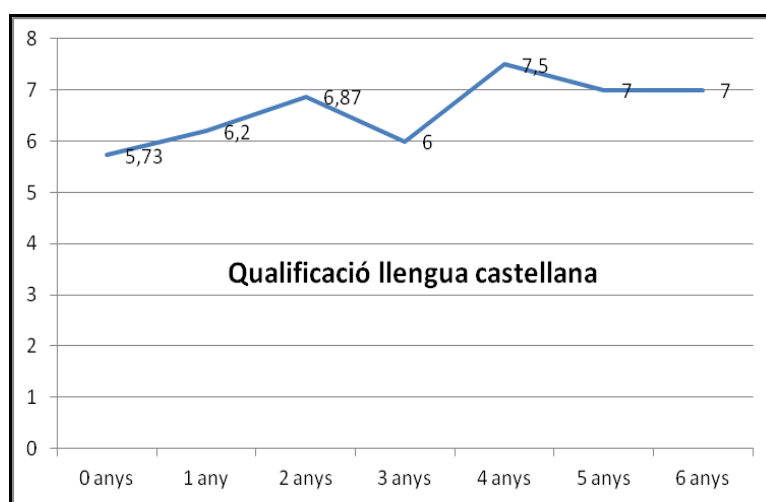


Figura 11. Mitjana de la qualificació de llengua castellana obtinguda pels grups d'alumnes

Aplicació de proves estadístiques no paramètriques

El test Rho Spearman indica l'existència d'una correlació positiva (0,273), la qual és estadísticament significativa ($p = 0,006$) entre el temps que els alumnes han participat en el Programa de Llengua d'Origen amb la seva qualificació en llengua castellana. Tanmateix, aquesta correlació és, com hem vist també a la qualificació global de curs i de llengua catalana, feble i, per tant, no té cap mena de força predictiva.

Variables	Rho de Spearman	p – valor	
Anys de participació a cursos de llengua d'origen	Qualificació llengua castellana	,273	,006

A llengua castellana, el test U de Mann-Whitney de mostres independents va mostrar diferències estadísticament significatives ($p < 0,0073$) entre els alumnes les qualificacions dels quals no poden haver tingut cap influència dels cursos (grup 0 anys) i els alumnes més antics del programa (grups 5 i 6 anys).

Hipòtesi nul·la	Test	Sig.	Decisió
La distribució de Qualificació de llengua castellana 2010-2011 (valor numèric) és la mateixa entre les categories de cursos fets en el moment de les notes	Prova U de Mann-Whitney de mostres independents	,00073	Rebutjar la hipòtesi nul·la

7.3.5 Qualificació de llengua estrangera

La taula que segueix (taula 42) presenta la qualificació de llengua estrangera dels alumnes de la nostra mostra, agrupats segons els anys d'assistència als cursos de llengua i cultura d'origen fins al curs en què van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (curs acadèmic 2010-2011).

Tabla de contingencia Qualificació de llengua estrangera (2010-2011) * Cursos fets en el moment de les notes									
Qualificació de llengua estrangera Curs 2010-2011		Cursos fets en el moment de les notes						Total	
		0	1	2	3	4	5		6
-	Recompte	0	1	0	0	0	0	0	1
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	0,0%	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
S	Recompte	5	3	0	2	0	0	0	10
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	13,2%	10,3%	0,0%	18,2%	0,0%	0,0%	0,0%	9,8%
A	Recompte	11	6	0	1	0	0	1	19
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	28,9%	20,7%	0,0%	9,1%	0,0%	0,0%	33,3%	18,6%
B	Recompte	9	9	2	2	1	4	1	28
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	23,7%	31,0%	22,2%	18,2%	14,3%	80,0%	33,3%	27,5%
N	Recompte	10	7	6	3	6	0	1	33
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	26,3%	24,1%	66,7%	27,3%	85,7%	0,0%	33,3%	32,4%
E	Recompte	3	3	1	3	0	1	0	11
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	7,9%	10,3%	11,1%	27,3%	0,0%	20,0%	0,0%	10,8%
Total	Recompte	38	29	9	11	7	5	3	102
	% dins de Cursos fets en el moment de les notes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Taula 42. Qualificació llengua estrangera segons els anys d'assistència als CLO

En primer lloc, si observem la qualificació més freqüent a cadascun dels grups (vegeu taula 43) no augmenta ni disminueix de manera progressiva segons els anys d'assistència als cursos, però crida l'atenció que les qualificacions més altes (notable i excel·lent) apareixen a partir del grup 2 anys (en el cas del grup 6 anys juntament amb l'aprovat i el bé):

Participació en CLO	Qualificació llengua estrangera més freqüent
0 anys	Aprovat (11 alumnes, 28,9%)
1 any	Bé (9 alumnes, 31%)
2 anys	Notable (6 alumnes, 66,7%)
3 anys	Notable/Excel·lent (3 alumnes 27,3% cadascuna)
4 anys	Notable (6 alumnes, 85,7%)
5 anys	Notable (4 alumnes, 80%)
6 anys	Aprovat/Bé/Notable (1 alumne, 33,3% cadascuna)

Taula 43. Qualificació més freqüent segons els anys de participació en CLO

Si ens centrem en els percentatges de les qualificacions més alta (excel·lent) i més baixa (suspens) podem comprovar que no augmenten ni disminueixen de manera progressiva segons el temps de participació en els cursos de Llengua d'Origen. Es podria esperar que els alumnes més antics del programa haguessin obtingut un percentatge més elevat d'excel·lents però, en canvi, els dos únics grups sense cap alumne amb aquesta qualificació són grups d'alumnes que hi participen des de fa temps (grups 4 anys i 6 anys). Pel que fa als suspensos, crida l'atenció que, malgrat no haver-hi un descens progressiu, no en trobem cap en els tres grups amb més temps de participació (grups 4, 5 i 6 anys). Aquest resultat, en canvi, podria recolzar un efecte positiu dels cursos en els alumnes objecte d'estudi, segons el qual caldria esperar una menor presència de suspensos entre els alumnes que participen en els cursos des de fa més temps.

Si calculem la mitjana de les qualificacions obtingues pels alumnes de cadascun dels set grups diferenciats (vegeu figura 12), observem que aquesta no augmenta de manera progressiva segons els anys d'assistència als cursos de llengua d'origen. Cal comentar, però, que la mitjana obtinguda pel grup 0 anys (5,8 sobre 10) és inferior a l'obtinguda per la resta d'alumnes de la mostra (la qual se situa entre el 6 i el 7).

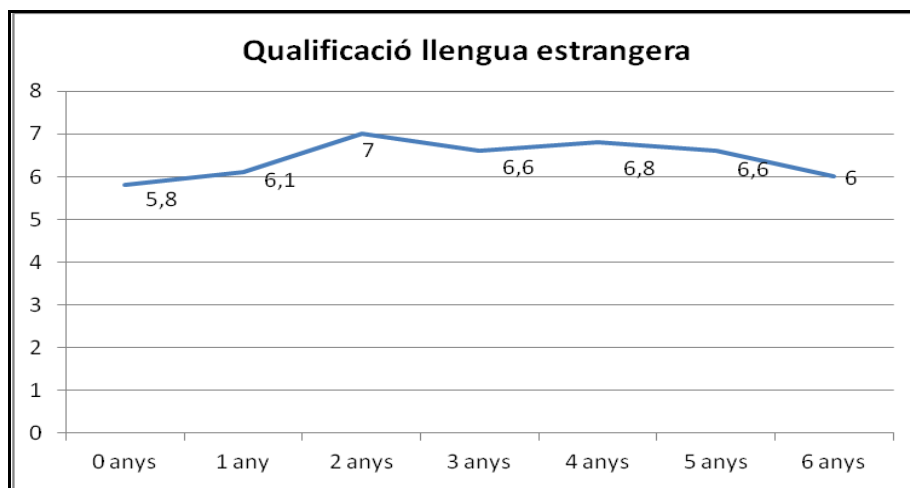


Figura 12. Mitjana de la qualificació de llengua estrangera obtinguda pels grups d'alumnes

Aplicació de proves estadístiques no paramètriques

El test de Rho Spearman indica l'existència d'una correlació positiva (0,235), la qual és estadísticament significativa ($p = 0,018$), entre el temps que els alumnes han participat en un curs de llengua i cultura d'origen amb la seva qualificació en llengua estrangera (tabla 7). Tanmateix, aquesta correlació és, com hem vist també a la qualificació global de curs, llengua catalana i llengua castellana, tan feble que no té cap mena de força predictiva.

Variables	Rho de Spearman	p – valor
Anys de participació a cursos de llengua d'origen	Qualificació llengua estrangera	,235
		,018

El test U de Mann-Whitney de mostres independents no va mostrar diferències estadísticament significatives ($p < 0,3169$) entre els alumnes les qualificacions dels quals no poden haver tingut cap influència dels cursos (grup 0 anys) i els alumnes més antics del programa (grups 5 i 6 anys).

Hipòtesi nul·la	Test	Sig.	Decisió
La distribució de Qualificació de llengua estrangera 2010-2011 (valor numèric) és la mateixa entre les categories de cursos fets en el moment de les notes	Prova U de Mann-Whitney de mostres independents	,3169	Conservar la hipòtesi nul·la

7.4 Conclusions

Segons la hipòtesi inicial d'aquesta recerca, la participació en el Programa de Llengua d'Origen té un efecte positiu en el rendiment escolar dels alumnes que hi participen, i, per tant, es podria esperar que les qualificacions milloressin progressivament a mida que els anys de participació augmenten. Les dades analitzades, però, no mostren aquesta tendència de manera clara.

En primer lloc, ni la qualificació més freqüent ni la nota mitjana augmenten de manera progressiva segons el temps de participació en els Cursos de Llengua d'Origen a cap de les quatre matèries observades. En segon lloc, la qualificació que apareix amb més freqüència a tres d'aquestes quatre qualificacions (qualificació global de curs, llengua castellana i llengua estrangera) és la mateixa per a grups d'alumnes que s'han incorporat als cursos recentment que per a grups d'alumnes que hi assisteixen des dels primers anys del programa. A més, en el cas de la qualificació global de curs, crida l'atenció que la qualificació més freqüent entre els alumnes que no han participat en aquests cursos és el notable mentre que la qualificació més freqüent entre els alumnes més antics del programa és el bé. Aquest resultat no recolzaria la hipòtesi inicial d'aquesta recerca, segons la qual caldria esperar que la qualificació més freqüent anés millorant a mida que els anys de participació augmenten. Pel que fa a les qualificacions més alta (excel·lent) i més baixa (suspens), observem que a diferència del que s'esperaria si els cursos tinguéssin un efecte positiu en el rendiment acadèmic, el percentatge d'excel·lents no augmenta progressivament i el percentatge de suspensos no disminueix progressivament amb el temps de participació.

Tanmateix, les dades mostren diferències destacables entre el resultat acadèmic dels alumnes que no havien participat en els cursos quan van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (grup 0 anys) i els alumnes més antics del programa. En primer lloc, podem observar que la qualificació global de curs dels alumnes més antics (grups 5 i 6 anys) és igual o superior a bé, mentre que entre els alumnes que hi han participat menys temps trobem qualificacions inferiors, és a dir, aprovat i/o suspens. Aquest resultat podria recolzar la hipòtesi inicial d'aquesta recerca, segons la qual caldria esperar una millor qualificació entre els alumnes més antics del programa, i, per tant, que el

percentatge de les qualificacions més baixes (aprovat i suspens) sigui més baix en aquest grup d'alumnes.

En segon lloc, la qualificació més freqüent dels alumnes del grup 0 anys a les matèries de l'àrea de llengua és l'aprovat en tots tres casos (llengua catalana, llengua castellana i llengua estrangera). Aquesta qualificació és inferior a la qualificació més freqüent entre els alumnes dels grups entre 4 i 6 anys, la qual oscil·la entre el bé i el notable. Aquest resultat recolzaria que existeix un efecte positiu dels cursos en els alumnes objecte d'estudi, segons el qual caldria esperar que la qualificació més freqüent sigui millor entre els alumnes més antics del programa.

Pel que fa al suspens, és necessari remarcar que malgrat no haver-hi una tendència a disminuir progressivament segons el temps de participació, els alumnes més antics del programa (grups 5 i 6 anys) no han obtingut aquesta qualificació en cap de les 4 qualificacions observades. A la resta de grups (grups entre 0 i 4 anys) el suspens apareix en alguna o a totes les matèries observades.

La mitjana obtinguda pels alumnes que no havien assistit als cursos quan van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (grup 0 anys) i que se situa entre el 5,7 i el 5,9 sobre 10, és, amb excepció de llengua catalana, inferior a l'obtinguda per la resta d'alumnes de la mostra (entre el 6 i el 7,5). En el cas de la qualificació de llengua catalana, aquesta diferència també s'observa però a partir del grup 2 anys.

Quan relacionem el temps que els alumnes han participat en el Programa de Llengua d'Origen amb les qualificacions que han obtingut a les matèries de l'àrea de llengua (llengua catalana, llengua castellana, llengua estrangera) i com a qualificació global de curs, el test estadístic Rho Spearman indica una correlació positiva, que en tots quatre casos és significativa ($p = 0,05$). Tanmateix, com es pot veure a la taula 44, aquesta relació és molt feble i, per tant, no és un element de predicció:

Correlacions (TOTS ELS ALUMNES)					
		Qualificació mitjana global 2010-2011	Qualificació de llengua catalana 2010-2011	Qualificació de llengua castellana 2010-2011	Qualificació de llengua estrangera 2010-2011
Cursos fets en el moment de les notes	Coeficiente de correlació	,275**	,273**	,273**	,235*
	Sig. (bilateral)	,005	,005	,006	,018
	Núm.	102	102	101	101

Taula 44. Aplicació test estadístic Rho Spearman

Quan comparem el grup d'alumnes les qualificacions dels quals no poden haver tingut cap influència dels cursos (grup 0 anys) amb els alumnes més antics del programa (grups 5 i 6 anys), el test estadístic U de Mann-Whitney mostra diferències significatives en tres de les quatre matèries observades (qualificació global de curs, llengua catalana i llengua castellana):

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Qualificació mitjana global 2010-2011 (valor numèric) es la misma entre las categorías de Cursos fets en el moment de les notes.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,024 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de Qualificació de llengua catalana 2010-2011 (valor numèric) es la misma entre las categorías de Cursos fets en el moment de les notes.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,009 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de Qualificació de llengua castellana 2010-2011 (valor numèric) es la misma entre las categorías de Cursos fets en el moment de les notes.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,007 ¹	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de Qualificació de llengua estrangera 2010-2011 (valor numèric) es la misma entre las categorías de Cursos fets en el moment de les notes.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,317 ¹	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

¹Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Taula 45. Aplicació test estadístic U de Mann-Whitney

8. CONCLUSIONS FINALS

A continuació presentem les conclusions finals d'aquest treball i algunes propostes que podrien millorar la implementació i els resultats del programa d'ensenyament de llengua i cultura d'origen implementat a Catalunya. Primer destaquem unes conclusions generals en relació a la implementació d'aquest Programa. En segon lloc, presentem les conclusions dels resultats de l'estudi de les qualificacions acadèmiques d'un grup d'alumnes que participen en aquesta iniciativa educativa (anàlisi quantitatiu). Finalment, mostrem les conclusions en relació als canvis observats en els alumnes a partir del moment en què assisteixen a les classes (estudi qualitatiu de les entrevistes fetes a persones vinculades al programa).

8.1 Conclusions generals en relació a la implementació del Programa de Llengua d'Origen

Durant l'etapa escolar els infants han d'adquirir coneixements i habilitats que els permetin adaptar-se als entorns acadèmics, socials i laborals en què hauran d'actuar al llarg de la vida. Pel que fa al Programa de Llengua d'Origen, les persones entrevistades van posar de manifest la seva contribució perquè aquest objectiu educatiu es pugui assolir. La seva valoració global del programa és en general positiva i no hi ha cap opinió contrària o en desacord amb els principis i valors en què es basa. Com que tots els entrevistats estan implicats directament o indirectament en la posada en marxa dels cursos, no s'esperava trobar arguments en contra de la implementació d'aquest tipus d'ensenyament. Ara bé, aquestes persones també van mostrar-se crítics amb algunes qüestions relatives a l'organització i al funcionament.

Les entrevistes destaquen que la participació en aquest programa educatiu manté el vincle amb la cultura d'origen, el qual facilita l'acollida emocional i la integració dels alumnes d'origen estranger i les seves famílies en l'entorn escolar. A més, esdevé un recurs perquè els alumnes rebin una bona formació en llengües estrangeres (la qual pot ser d'utilitat tant en l'àmbit professional com personal) i per treballar valors de respecte per la diversitat lingüística i cultural amb la qual els infants hauran de conviure. Així

doncs, els entrevistats posen de manifest l'enfocament educatiu intercultural i plurilingüe en què s'emmarca aquesta iniciativa educativa.

L'experiència d'aquestes persones suggereix que la participació en aquests cursos té, almenys en alguns casos, un efecte positiu perceptible per l'entorn familiar i escolar dels alumnes. Un aspecte que ens agradaria destacar és que la majoria de les persones entrevistades assenyalen que els alumnes incrementen, per bé que en graus diferents, la competència lingüística en la llengua objecte d'estudi, la qual és referida com a *llengua d'origen, la seva llengua, la llengua familiar, la llengua dels pares, el seu idioma*. Ara bé, aquesta afirmació posa sobre la taula un aspecte important de l'ensenyament de la llengua familiar d'origen: la vinculació dels alumnes amb la llengua que s'imparteix en els cursos del programa, que generalment se centren en les llengües oficials dels estats d'origen, les quals no han de coincidir necessàriament amb la llengua (o varietat) utilitzada en l'entorn familiar dels infants. Com hem vist al llarg del treball n'hi ha tres d'exemples molt clars: les classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina —que se centren en l'àrab estàndard modern mentre que els alumnes que hi assisteixen utilitzen en el seu entorn familiar l'àrab dialectal (darija) o l'amazic—; les classes de Llengua i Cultura Xineses —que imparteixen classes de putonghua quan els alumnes parlen altres dialectes³⁰—, i les classes de llengua urdú —que acullen també alumnes que parlen panjabi—. Si l'objectiu d'oferir aquestes classes és, com hem vist, que els alumnes puguin conèixer les cultures i les llengües d'origen (com una manera més de valorar el bagatge cultural i lingüístic que aporten al conjunt de la societat) també s'hauria de promocionar l'ensenyament d'aquestes llengües, com s'ha fet amb les Classes de Llengua i Cultura Amazigues. En aquest sentit, hem detectat dues necessitats que expliquem a continuació.

En primer lloc, cal conèixer quines són les llengües familiars i els usos lingüístics dels alumnes d'origen estranger escolaritzats a Catalunya. Aquesta informació permetria, per exemple, fer una estimació del nombre d'alumnes que provenen de les diferents comunitats lingüístiques; dels recursos didàctics, econòmics i humans que es requeririen per a la implementació del programa, i fer l'elecció dels centres per organitzar els

³⁰ Les persones vinculades a l'ensenyament de llengua i cultura xineses (i també moltes persones procedents de la Xina) utilitzen el terme dialecte per referir-se a llengües com ara wú, el min, el cantonès o yuè, el xiang, el gàn, el hakka (Gràcia i Solé, 2005).

cursos. Tanmateix, actualment les dades disponibles sobre la diversitat lingüística present en els centres educatius catalans provenen principalment de les enquestes realitzades als alumnes que han assistit a les aules d'acollida. Aquesta font no inclou, doncs, els alumnes d'origen estranger que han iniciat la seva escolarització a Catalunya i que, per tant, no passaran per aquestes aules, ni tampoc els fills de parelles mixtes en què un dels dos progenitors ha transmès al seu fill una llengua estrangera. Considerem que aquest col·lectiu s'hauria de tenir en compte a l'hora de dissenyar i aplicar els diferents plans educatius i, per tant, la implementació d'aquest programa requereix la realització d'un estudi dels usos lingüístics dels alumnes que tenen una llengua familiar diferent del català i/o el castellà. Caldria posar especial atenció en la metodologia utilitzada per a la recollida de dades, ja que és habitual que els parlants de llengües que gaudeixen de poc prestigi en els estats d'origen únicament es declarin parlants de la llengua oficial. Una opció seria seguir el plantejament de l'enquesta realitzada a les aules d'acollida, la qual presenta les llengües que, teòricament, es parlen en els diferents estats.

En segon lloc, les entrevistes mostren que sovint són els mateixos progenitors els que volen que els infants aprenguin la llengua oficial de l'estat d'origen, ja que per a ells gaudeix d'un major prestigi i té més utilitat en cas d'un retorn (i, per tant, d'escolarització del seu fill) al país d'origen. Caldria, doncs, conscienciar les famílies de la importància de mantenir i desenvolupar també la llengua utilitzada en l'entorn familiar.

Pel que fa als aspectes organitzatius del programa, hi ha un acord general en què el caràcter extraescolar del Programa perjudica el bon funcionament i l'aprofitament de les classes. El fet d'impartir les classes fora de l'horari escolar dels alumnes dificulta la coordinació entre els professors de llengua d'origen i l'equip docent i directiu del centre, i pot suposar una excessiva càrrega lectiva per als infants. A més, com que els coneixements assolits no tenen cap reconeixement acadèmic ni consten en l'expedient escolar, els alumnes (i també les seves famílies) no sempre estan motivats per participar-hi. Amb l'objectiu de millorar aquests aspectes, de fer que l'activitat estigui més integrada en el projecte educatiu dels centres, d'elevat l'estatus general de l'activitat, i de facilitar la participació dels alumnes sense vinculació familiar amb la llengua, considerem que el Programa d'Ensenyament de Llengua d'Origen hauria de

formar part dels ensenyaments reglats. La integració en el currículum suposaria un canvi qualitatiu molt important, perquè adaptaria l'espai de llengua estrangera a l'entorn lingüístic real (diferent a cada centre), i el Programa de Llengua d'Origen esdevendria una opció curricular de tots els alumnes, com es contempla en els plans educatius a Suècia (vegeu capítol 4.4.1.3).

La manera més natural d'incorporar els cursos de llengua i cultura d'origen dins el currículum i l'horari escolar seria oferir-los com una segona llengua estrangera, l'ensenyament de la qual es preveu tant en l'etapa de primària (on els centres poden oferir una segona llengua estrangera de manera opcional) com en l'ensenyament secundari obligatori (on aquesta s'ha d'oferir com a matèria optativa de quart curs i almenys en un dels tres primers cursos). Sembla que l'entrada en vigor del nou currículum de l'educació primària, aprovat el juny de 2015, incorpora novetats que van en aquesta línia, ja que amplia les etapes educatives que ofereixen una segona llengua estrangera. Ara bé, aquesta opció requeriria una modificació del marc curricular actual, per tal d'ampliar les llengües que actualment es consideren llengües estrangeres curriculars: anglès, francès, alemany, italià. En aquest sentit cal comentar el cas de l'ensenyament de llengua i cultura portugueses, que s'imparteix com a matèria optativa en els centres educatius d'altres Comunitats Autònomes com ara Extremadura:

Los objetivos que el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa pretende son: a) la promoción de la lengua y cultura portuguesa a través de la enseñanza del portugués segunda lengua extranjera como materia optativa en el currículo de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura [...] (Gobierno de Extremadura, 2013:2)

A Catalunya hi ha tres precedents en la impartició d'una llengua no curricular dins l'horari escolar. En primer lloc, hi ha centres que ofereixen actualment (o han ofert en el passat) l'ensenyament de la llengua i la cultura portugueses en la franja de matèries optatives. En segon lloc, hi ha centres que han obtingut una autorització del Departament d'Ensenyament per impartir classes de llengua i cultura xinenes com a matèria optativa. Aquests són un cas similar a l'experiència de la llengua i cultura gallegues (Proyecto Galauda), que també s'imparteix en horari escolar.

Una segona possibilitat seria oferir les classes de llengua i cultura d'origen com a alternativa a la matèria de religió, la qual és de caràcter voluntari, com s'ha fet per

exemple amb les classes de Llengua Àrab i Cultura Marroquina a la Comunitat de Madrid (Mijares, 2006).

Una tercera possibilitat per poder reflectir la participació en els cursos de llengua i cultura en el currículum acadèmic dels alumnes seria reconèixer aquesta participació amb una equivalència homologada amb alguna titulació oficial (Escola Oficial d'Idiomes), d'una manera similar a com a l'alumnat de Catalunya que assisteix a classes en centres reglats de música se li ha convalidat l'assignatura de música de l'ESO o batxillerat:

1 Simultaneïtat d'estudis d'ESO amb estudis de música.

Els alumnes que estiguin cursant l'ESO i, simultàniament, cursin estudis de música en conservatoris, centres professionals o escoles de música autoritzades, poden sol·licitar la convalidació o el reconeixement de matèries d'ESO en els termes que s'indiquen en aquest document. (...)

1.1 Alumnes que cursen estudis de música en un conservatori o en un centre professional

Matèries convalidables. Es poden convalidar les matèries següents:

Música (la comuna de 1r a 3r curs d'ESO).

Les matèries optatives de 1r a 3r curs d'ESO.

Una matèria optativa específica de 4t curs d'ESO. L'alumne ha de cursar en aquest cas només dues matèries optatives específiques, cap de les quals no podrà ser la música (Departament d'Ensenyament, 2015a).

Finalment, amb l'objectiu d'ampliar el perfil d'alumnes a qui s'ofereixen les classes, els Cursos de Llengua i d'Origen es podrien incloure en els cursos d'idiomes que s'imparteixen des de l'Institut Obert de Catalunya. L'IOC és un centre públic de formació de batxillerat, formació professional, graduat d'ESO i idiomes a través d'Internet al qual poden accedir totes les persones que volen estudiar de manera no presencial i que tenen més de 18 anys.

Com hem vist al llarg d'aquest treball, la implementació del Programa de Llengua d'Origen varia segons la llengua i la cultura que s'hi imparteix. És evident que hi ha aspectes determinats, en part, pel tipus de conveni que s'ha signat, com ara l'abast territorial (que pot ser per a tot l'Estat espanyol o exclusivament per a Catalunya) o la implicació de l'estat d'origen (amb l'aportació de recursos econòmics o el reconeixement que s'hi atorga a la participació en els cursos). Considerem, però, que hi ha altres aspectes que s'haurien de revisar perquè no s'ajusten als principis en què es

basa el programa. En primer lloc, hi ha cursos la participació en els quals és gratuïta (amazic, àrab, portuguès, quítxua, romanès) i d'altres que suposen una despesa econòmica per a les famílies (neerlandès, ucraïnès, urdú, xinès). A més del greuge comparatiu, considerem que, de la mateixa manera que la Generalitat de Catalunya assumeix la despesa relativa a l'educació dels infants d'entre 6 i 16 anys, hauria d'assumir també la despesa derivada d'aquesta activitat. No és lògic que els documents elaborats des del Departament d'Ensenyament destaquin la importància de reconèixer i incloure les llengües familiars de tots els alumnes en la pràctica educativa, que incorpori l'ensenyament d'aquestes llengües en els seus plans educatius, però que els alumnes hagin de pagar per participar en el programa. A més, no hem d'oblidar que l'existència d'una quota per assistir a les classes pot excloure del programa les famílies que tenen pocs recursos econòmics.

En segon lloc, considerem que, tot i valorar la gran tasca feta des de la voluntarietat de les organitzacions no governamentals, tots els professors que imparteixen els cursos d'aquest programa haurien de rebre una retribució econòmica, per evitar, un altre cop, el greuge comparatiu, per reconèixer la seva tasca com a docent i per garantir la continuïtat dels professors en el programa.

En tercer lloc, hi ha cursos orientats exclusivament als alumnes que tenen una vinculació familiar amb la llengua objecte d'estudi, com és el cas de les classes de Llengua i Cultura Neerlandeses, que requereixen que almenys un dels progenitors sigui de nacionalitat holandesa o belga. Seria interessant que, tal i com recullen les bases del programa, tots els alumnes, independentment del seu origen, tinguessin l'oportunitat de participar-hi.

Finalment, les bases del programa estableixen que la responsabilitat de la selecció, el nomenament i la retribució econòmica del professorat que impartirà les classes i de l'aportació dels materials didàctics per treballar a l'aula recau sobre les institucions o entitats vinculades a les comunitats d'origen estranger. Això té com a conseqüència que (malgrat que el Departament d'Ensenyament ha facilitat alguns materials bilingües català/altres llengües per tal de treballar-los a l'aula) no es pot garantir que les classes segueixin la línia metodològica marcada pel Departament d'Ensenyament. Per aquest motiu, seria convenient una major implicació del Departament en aquestes qüestions.

En el cas dels convenis signats amb altres estats s'evitarien, a més, els problemes organitzatius derivats, per exemple, per les diferències en el calendari escolar o les possibles interrupcions en el programa a causa de les baixes mèdiques dels professors.

En general, les idees i els suggeriments dels entrevistats van en una mateixa línia, però hi ha algunes qüestions que susciten opinions contràries o bé no hi ha un acord general. Un exemple seria l'efecte de les interferències en l'adquisició de l'escriptura del català que s'han observat en alguns alumnes que assisteixen a les classes (com ara la direccionalitat del traç de l'àrab). Alguns docents opinen que aquestes interferències poden afectar negativament els alumnes en el seu procés d'aprenentatge i consideren convenient oferir les classes exclusivament als alumnes que ja han assolit la lectoescriptura en català. En canvi, n'hi ha d'altres que van plantejar aquestes interferències com una etapa natural del mateix procés d'adquisició de l'escriptura i que, per tant, no s'han de veure com un aspecte negatiu. Aquesta postura estaria avalada per un estudi sobre l'adquisició simultània de l'escriptura de la llengua escolar i de la llengua familiar d'origen (vegeu el capítol 5.3), segons el qual l'aprenentatge simultani d'aquests dos sistemes d'escriptura no té cap efecte negatiu en el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels infants, sinó tot el contrari, hi té un efecte positiu (Kenner, 2004). Un altre exemple seria la càrrega lectiva que aquesta activitat suposa per als alumnes. Mentre que algunes persones consideren que la jornada escolar esdevé excessiva, n'hi ha d'altres que no hi veuen cap perjudici o fins i tot que reclamen l'aplicació del nombre d'hores de classe perquè actualment és insuficient per a l'aprenentatge de la llengua.

Si ens centrem en el nombre d'alumnes que assisteixen als Cursos de Llengua d'Origen observem que, per exemple, durant el curs escolar 2013-2014, el programa va comptar amb la participació de 3.264 alumnes. Si tenim en compte que el nombre d'alumnes estrangers escolaritzats a Catalunya va ser de 164.862 i que aquesta xifra no inclou els alumnes d'origen estranger que han obtingut la nacionalitat espanyola ni els fills de parelles mixtes, podem concloure que el percentatge d'alumnes que tenen una llengua familiar diferent del català i/o el castellà que es beneficien d'aquests cursos és molt baix. A més, cal destacar que bona part dels participants es concentren en els cursos de dues llengües (66% en els cursos d'àrab i el 16,6% en els cursos de xinès). Per tant, la participació dels alumnes que tenen una altra llengua familiar d'origen (que com hem

vist en el capítol 2.3.2, superen les 100 llengües) és nul·la o anecdòtica. Com mostren les entrevistes, això pot ser degut a diversos factors, entre els quals podem destacar els següents: el desconeixement per part de les famílies o els centres educatius de l'existència del programa (o la seva manca d'interès per participar-hi), i la manca d'una font de recursos que pugui garantir-ne la continuïtat. Cal, doncs, que des del Departament d'Ensenyament i les entitats vinculades a la comunitat d'origen estranger, se'n faci més difusió; s'hi assigni una dotació econòmica regular que acabi amb la situació de vulnerabilitat en què es troba el programa, i s'ampliï el nombre de llengües que s'hi inclouen.

8.2 Conclusions de l'estudi sobre el rendiment acadèmic d'un grup d'alumnes del Programa de Llengua d'Origen (anàlisi quantitatiu)

Un dels objectius d'aquesta recerca és observar l'efecte de la participació en el Programa de Llengua d'Origen en el rendiment escolar dels alumnes. Amb aquest objectiu, a més d'incloure aquesta qüestió a les entrevistes (vegeu 8.3), hem analitzat les qualificacions acadèmiques obtingudes per un grup d'alumnes d'origen estranger. L'estudi ens mostra una relació molt tènue entre l'assistència a aquestes classes i el rendiment escolar.

Les qualificacions acadèmiques analitzades suggereixen una millora en el rendiment acadèmic a mida que els anys de participació augmenten. D'una banda, el test estadístic Rho Spearman indica una correlació positiva (que en tots els casos és significativa) entre el temps que els alumnes han participat en un curs de llengua i cultura d'origen i les qualificacions acadèmiques analitzades. Tanmateix, aquesta relació és molt feble (el coeficient de correlació se situa entre 0,235 i 0,275). D'altra banda, si comparem les qualificacions dels alumnes més antics del programa i els alumnes que s'hi havien incorporat recentment observem algunes diferències. És important destacar que aquestes diferències no són extrapolables a tot el col·lectiu d'alumnes que participen en el programa si no són confirmades per un test estadístic. Els alumnes que hi havien participat més temps (5 i 6 anys) no van obtenir la qualificació de suspens en cap de les quatre qualificacions observades, mentre que a la resta de grups (alumnes que hi havien participat entre 0 i 4 anys) el suspens apareix en alguna o a totes les matèries

observades. A més, si calculem la mitjana de les qualificacions segons els temps de participació, observem el següent: la mitjana obtinguda pel grup d'alumnes que no assistien als cursos quan van obtenir les qualificacions objecte d'estudi (grup 0 anys) és en tots els casos inferior a l'obtinguda pel grup d'alumnes més antics (grups entre 4 i 6 anys). En el primer cas se situa entre el 5,7 i el 5,9 sobre 10, mentre que en el segon cas se situa entre el 6 i el 7,5. Quan apliquem el test estadístic U de Mann-Whitney mostra diferències significatives entre la població que havia fet més cursos (grups 5 i 6 anys) i la població que no n'havia fet cap (grup 0 anys), en relació a les notes que van treure a tres de les quatre matèries observades (qualificació global de curs, llengua catalana i llengua castellana).

Sembla que els resultats de l'estudi quantitatiu no donen suport la nostra hipòtesi de partida, segons la qual la participació en aquest programa contribueix a un millor rendiment escolar. Ara bé, la limitació numèrica de la mostra analitzada i les diferències observades entre el rendiment acadèmic dels grups 0 anys i els grups 5 i 6 anys fan necessari dur a terme una recerca a partir d'una mostra més àmplia i detallada, que faci possible tenir en compte altres variables i determinar si hi ha, efectivament, un efecte positiu en les qualificacions dels alumnes que assisteixen als cursos de llengua i cultura d'origen. Igualment, l'escala de mesures de les notes escolars és molt poc precisa, ja que permet únicament cinc mesures amb un marge ampli entre una i l'altra. La qualificació de notable, per exemple, pot referir-se a una avaluació situada entre el 7 i el 8,9 sobre 10. Seria molt positiu poder comptar amb escales de mesura més detallades i proves de rendiment que reflectissin amb més cura les diferències entre estudiants, com podria ser la prova d'avaluació externa a l'alumnat de sisè curs d'educació primària duta a terme pel Departament d'Ensenyament³¹.

8.3 Conclusions en relació als canvis observats en els alumnes a partir del moment en què assisteixen a les classes (estudi qualitatiu)

Pel que fa a les entrevistes realitzades, aquestes no permeten treure conclusions clares sobre la relació entre el rendiment acadèmic i la participació en els cursos, ja que mentre algunes persones relacionen l'assistència a les classes d'origen amb un bon rendiment

³¹ Aquesta prova «avalua les competències i coneixements bàsics que ha d'haver adquirit l'alumnat al final de l'educació primària per poder seguir amb normalitat el currículum previst per a l'ESO» (Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu).

acadèmic, n'hi ha d'altres que plantegen que aquests bons resultats poden ser fruit del perfil d'alumnes que hi participen (alumnes amb un alt rendiment escolar abans d'assistir-hi, exigents, integrats dins el grup i les dinàmiques escolars, procedents d'un entorn familiar amb una gran implicació en la seva educació). Malgrat això, les entrevistes sí que reforcen la nostra hipòtesi, en el sentit que hi ha un efecte positiu en els alumnes que participen en el programa, el qual, com veurem a continuació, és perceptible pel seu entorn:

Aquests cursos han ajudat alguns alumnes a construir una identitat positiva (que valora i incorpora el bagatge cultural familiar), a guanyar confiança i a millorar la seva autoestima. Un exemple molt il·lustratiu d'això és el cas d'un alumne que es va incorporar en el Programa de Llengua Àrab i Cultura Marroquina amb una actitud molt negativa envers l'origen estranger de la seva família i l'aprenentatge de la llengua familiar, però que, a partir de la seva experiència en aquestes classes, va mostrar un canvi molt important d'actitud i va començar a valorar-los positivament (vegeu capítol 2.2.2.3).

També s'ha pogut percebre un interès creixent per conèixer aspectes de la seva cultura d'origen a l'hora que augmenta aquest tipus de coneixements. Aquests cursos, doncs, han permès a alguns alumnes un acostament i una visió global dels seus referents culturals, als quals no es pot accedir fàcilment fora del país d'origen. Com queda recollit a les entrevistes, aquest efecte es fa especialment palès quan es comparen aquests alumnes amb els companys de la seva mateixa procedència que no assisteixen a aquests cursos.

Un altre canvi observat és el desenvolupament de les habilitats lingüístiques en la llengua que estudien en el curs de Llengua Cultura d'Origen. Si tenim en compte el model teòric proposat per Cummins, aquestes habilitats es podran transferir al català, almenys en aquells casos en què la L1 de l'infant coincideix amb la llengua que s'hi imparteix (vegeu capítol 1.1.3).

Pel que fa a les famílies dels alumnes, l'organització d'aquests cursos ha implicat una millor relació amb l'escola, i també una major implicació en la vida escolar (assistència

a les reunions informatives del centre i a les entrevistes concertades pels professors dels infants...).

Per concloure, podem afirmar que la participació en el Programa de Llengua d'Origen té una influència positiva pel que fa al desenvolupament personal dels infants (autoestima, seguretat personal, confiança...) a l'hora que reforça els vincles emocionals amb la seva cultura d'origen. Aquests aspectes són necessaris per a una adequada integració socioeducativa dels alumnes i, sens dubte, ajudaran a millorar el seu rendiment escolar.

9. BIBLIOGRAFIA

- ARENY, M.D. (2007) «L'Acomodació de la població escolar amazigòfona a Catalunya». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 47, p. 354-385. Disponible a: <<http://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/acomodacio-poblacio-escolar-amazig-66990229>>
- ARNAU, J. (2003) «El model català d'atenció educativa a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació: comparació amb altres models». *Revista Immersió Lingüística*, núm. 6, p. 4-13. Disponible a: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/376590dd-009f-42c9-b8d7-37329fbf7cdc/model_catala_atencio.pdf>
- BADIA I CAPDEVILA, I. (2002). *Diccionari de les llengües d'Europa*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- BARRADAS, O. (2004) Portuguese Students in London Schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement. Tesi doctoral no publicada. Goldsmiths College, University of London.
- BASTARDES, A. (1996). *Ecologia de les llengües Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Ed. Proa.
- BROEDER, P.; MIJARES, L. (2003). *Plurilingüisme en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible a: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/42749>>
- BROEDER, P.; MIJARES, L. (2004). *Multilingual Madrid. Languages at home and at the primary school*. Àmsterdam: European Cultural Foundation.
- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social i educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CARBONELL, F. (2007) *Vinguts del centre del món: socialització dels fills i filles de famílies xineses*. Vic, Eumo Editorial.
- CASA AMAZIGA DE CATALUNYA. «Qui som» <<https://casaamaziga.wordpress.com/>> [consulta:10 setembre de 2015]
- CASA ESLAVA. <<http://www.casaeslava.cat/>> [consulta: 2 agost 2015]
- CATALANS AL MÓN. «Stockholm.catalansalmon. Någon som kan katalanska» [consulta: 2 d'agost de 2015] Disponible a: <http://stockholm.catalansalmon.com/webs/forum_llistat.php?id_ciutat=94&frg_pais=0&forum=2982&frg_ciutat=94>
- CATALUNYA. «Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya». *Boletín Oficial del Estado*, 11 maig 1983, núm. 112, p.13234 i al *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 22 abril 1983, núm. 322

- CATALUNYA. «Resolució 1197/VI del Parlament de Catalunya, sobre el suport a la identitat, la llengua i la cultura del poble amazic». *Búlletí Oficial del Parlament de Catalunya*, de 22 d'abril de 2002, núm 286, p. 15-16. Disponible a: <<http://www.parlament.cat/activitat/bopc/06b286.pdf>>
- CATALUNYA. «Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 4915 -29-6-2007, p. 21822-21870.
- CATALUNYA. «Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 4915 p. 21870 - 21946
- CATALUNYA. «Acord de 17 de juliol de 2008, de col·laboració entre el Departament d'Educació i el Ministeri d'Educació, Recerca i Joventut de Romania per al desenvolupament del Projecte d'ensenyament de la llengua i la cultura romanesa» *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5186 p. 60345-60347.
- CATALUNYA. «Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6900-26.6.2015. Disponible a: <<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>>
- CATALUNYA. «Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6945 - 28.8.2015. Disponible a: <<http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>>
- CHIREAC, S.M.; SERRAT, E; HUGUET A. (2011) «Transferencia en la adquisición de segundas lenguas. Un estudio con alumnado rumano en un contexto bilingüe». *Revista de Psicodidáctica*, vol. 16 núm. 2, p. 267-289.
- COLLIER, V. (1992). The Canadian bilingual immersion debate: A synthesis of research findings. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1), 87-97. Disponible a: <<http://www.thomasandcollier.com/assets/canadian-bilingual-immersion--.pdf>>
- COLLIER, V. (1995). «Acquiring a second language for school». A: *Directions in Language & Education*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Vol. 1, núm 4, tardor 1995.
- CONTRERAS, J.M. (2010). *L'hind i l'urdú. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'hindi i l'urdú*. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català, núm. 12. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.
- CUMMINS, J. (1976) «The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses». *Working Papers on Bilingualism*, núm 9, p. 1-43.

- CUMMINS, J. (1979). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». Traducció: Montserrat Cortés. *Infancia y Aprendizaje*, 1983, núm 21, p. 37-61.
- CUMMINS, J. (1980). «The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education». *The Journal for the National Association for Bilingual Education* vol. 4, núm 3, p. 25-59
- CUMMINS, J. (1981). «The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. A: California State Department of Education (Ed.) *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. p. 3-49. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- CUMMINS J. (2001). «La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?». *Sprogforum*, 2001, vol. 7, núm. 19, p. 15-20. Disponible a: <http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/La%20lengua%20materna%20de%20los%20ni%C3%B1os%20biling%C3%BCes.pdf>
- CUMMINS, J. (2005). «La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe». A: LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. p. 73-104.
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2004). *Pla Per a la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: <<http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf>>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004a). *Pla Per a la Llengua i la Cohesió Social. Annex 2: Protocol a seguir per a l'establiment de classes de les llengües i de les cultures d'origen de l'alumnat de nacionalitat estrangera en horari extraescolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: <<http://ldei.ugr.es/ani/uploads/normativas/Catalu%C3%B1a/Protocolo.pdf>>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006). «Conclusions de la comissió Nova immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius». A: *Consell Assessor de la Llengua a l'escola: conclusions*. Barcelona: Generalitat de Catalunya 2006. p. 57-88. Disponible a: <<http://www.recercaenaccio.cat/wp-content/uploads/documents/20120229-els-programes-de-canvi-de-llengua-de-la-llar-a-l-escola45181.pdf>>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006a). «El centre educatiu acollidor». *Caixa d'Eines 3*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, (2006b). «Conclusions de la comissió Projecte lingüístic de centre. Per un projecte lingüístic per a l'escola catalana del segle XXI». A: *Consell Assessor de la Llengua a l'escola: conclusions*. p. 13-30. Barcelona:

Generalitat de Catalunya Disponible a:
<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/mografies/consell-assessor-llengua-escola-conclusions/consell_assessor_llengua_lescola_conclusions.pdf>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006c). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i immigració. Annex 3: Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<http://www.xtec.cat/serveis/se/a8870405/mod7/documents/annex3_Pla_entorn.pdf>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2007). *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/91738e79-a419-45fd-b4eb-358af62486f6/pil.pdf>>

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (SD). *L'educació intercultural als centres educatius des de les àrees del currículum*. Projectes, Educació intercultural, documentació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6a17a45c-b405-4ff7-9616-34a5b4794dc6/Educ_Intercultural_al_Curriculum.pdf>

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998). *Servei d'Ensenyament del Català. 20 anys*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2003). «Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006». Arts Gràfiques Orient, S.A. Direcció General d'Ordenció i Innovació Educativa, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<<http://www.xtec.cat/~jribera/novetats/plactuacio.pdf>>

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2004). *Bases teòriques del Programa d'Immersion Lingüística del Servei d'Ensenyament del Català. XTEC: Immersion lingüística. Pla d'immersió. Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics*, Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossier0_pil_rev.pdf> [consulta: 10 setembre 2015].

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2012). «El projecte lingüístic per als centres educatius de la Catalunya del segle XXI. Guia per a l'elaboració». Subdirecció General de Llengües i Entorn, Direcció General d'Innovació. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<http://www.xtec.cat/web/projectes/projectes_llengua_projecte>

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (2012a). «Una aproximació a la llengua de l'alumnat estranger de Catalunya» Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a:
<http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8cd6099b-8ed6-4424-9dd0-257555c89033/aproximacio_llengues.pdf>

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2013). *Informe técnico sobre el conocimiento de las lenguas catalanas y castellana por parte del alumnado de primaria y secundaria obligatoria de Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2014). *Dades d'Ensenyament. Alumnat, professorat, centres i grups. Curs 2013-2014*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/estadistiques/publicacions-sintesi/dades_sistema_educatiu_2013_14.pdf
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2014a). *Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/01d4f408-7a27-4017-bdd0-d63cb95b214f/PdC.pdf>
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2014b). *Els Plans Educatius d'Entorn. Document marc dels Plans Educatius d'Entorn*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/ab6b0500-5891-4c3a-be50-497da0322b04/doc_marc_pee_cat.pdf
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2014c). *Educació Intercultural. Projecte de convivència i èxit educatiu*. Setembre 2014. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/905e9278-9ca1-4768-afb2-09c9c6288759/intercultural.pdf>
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2015). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Participació de la comunitat educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/PEC_Participacio_comunitat.pdf
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2015a). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres Simultaneïtat d'estudis d'ESO o de batxillerat amb estudis de música*. Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://educacio.gencat.cat/documentos/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Simultaneitat_musica.pdf
- DIPUTACIÓN DE ZAMORA (2009). *Comunicado Conjunto de la XXIV Cumbre Hispano Portuguesa*. Zamora, 22 de gener de 2009. Disponible a: http://www.maec.es/es/MenuPpal/Actualidad/NoticiasMAEC/Documents/XXIVCumbre%20ESP_PT_Comunicadofinal.pdf
- ESpanya. «Convenio cultural entre España y Portugal, sigat a Madrid, el 22 de maig de 1970. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 211, p.14380-14382.
- ESpanya. «Reial Decret 2092/1978 pel qual es regula la incorporació de la Llengua catalana en el sistema d'educació a Catalunya. *Boletín Oficial del Estado*, núm.

- 223, de 18 de setembre de 1978, p. 21810-21812. Disponible a: <<http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/19780902.htm>>
- ESPANYA. «Tratado de amistad, buena vecindad y cooperación entre el Reino de España y el Reino de Marruecos», signat a Rabat el 4 de juliol de 1991. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 49, 26-2-1993, pp. 6311 a 6314. Disponible a : <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-5422>>
- ESPANYA. «Convenio de 25 de enero de 1995. De Cooperación Cultural y Educativa entre España y Rumanía», signat a Bucarest el 25 de gener de 1995, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 65, de 15 de març de 1996, p.10270-10271.
- ESPANYA. «Declaración Conjunta del Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía y el Ministerio de Educación y Ciencia de España», firmado el 16 de julio de 2007.
- ESPANYA. «Memorando de Entendimiento entre el ministerio de Educación de la república de Portugal y el Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España en el ámbito de la Educación no universitaria», signat a Braga, el 19 de gener de 2008. Disponible: <<http://www.badajoz.org/appex/documentos/espanhaportugal.pdf>>
- ESPANYA. «Declaración Conjunta XXV Cumbre Luso-Española». Oporto, 9 de mayo de 2012. Disponible a: <http://www.lamoncloa.gob.es/nr/rdonlyres/d11b29c0-494e-4e47-86e2-bd9db52f9b18/202804/declaracionconjuntacumbrehipanoportuguesafinal1.pdf>>
- EXTRA, G. & K. YAGMUR (Eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FEDERACIÓ INTERNACIONAL D'ENTITATS CATALANES (fieC). [consulta: 2 d'agost de 2015] Disponible a: <<http://www.fiecweb.cat/docs/Migracions2013CAT.pdf>>
- FIDALGO, M. (2007). *Programes d'ensenyament de llengua materna per a alumnes d'origen estranger. El cas de Suècia*. Treball d'investigació en Llengües i Pobles: Oralitat. Programa de doctorat Lingüística i Comunicació (bienni 2006-07). Tutor: M. Carme Junyent i Xavier Laborda. Departament de Lingüística general, Universitat de Barcelona.
- FIDALGO, M. (2010) «Actuacions en l'àmbit de l'acollida lingüística i cultural dins el sistema educatiu suec». A: Junyent, M. C. (coord.) *Llengua i acollida*. Barcelona: Horsori Editorial, p. 152-168.
- FIDALGO M.; MAYANS. P. (2015) *Llengua i escolar*. Document inèdit.
- FORNER, A. (1990) *Anàlisi conceptual del fenomen bilingüe. Avaluació del rendiment escolar en llengua catalana i castellana*. Director: Maria Forns i Santacana. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Personalitat, avaluació i tractament psicològic. Facultat de Psicologia. Divisió de Ciències de la salut, 1998. Disponible a: <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42560>>

- GENERALITAT DE CATALUNYA (2013). *Pla de Govern 2013-2016*. Disponible a: <http://www.govern.cat/pres_gov/estilos/govern/pdf/Pla_de_Govern_2013-2016.pdf>
- GENESEE, F.; LAMBERT, W.E; HOLOBOW, N.E. (1986). «Adquisición de la segunda lengua mediante inmersión: El enfoque canadiense». *Infancia y Aprendizaje* núm. 33, p. 27-36.
- GOBIERNO DE EXTREMADURA (2013). Instrucción nº24/2013 de 5 de septiembre, de la Secretaría General de Educación, por la que se regula el funcionamiento del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Disponible a: <http://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/Ins_24_2013.pdf>
- GOMÀ, N; SÁNCHEZ, I (2005). «L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària»
- GONZÁLEZ, X.; HUGUET, A.; CHIREAC, S.M (2013). «Diversidad lingüística y conocimiento de catalán/castellano: un estudio empírico con alumnado inmigrante a Cataluña». *Teoría de la educación*, vol. 25, núm 1, págs. 191-213
- GRÀCIA I SOLÉ, LI. (2005). *El xinès: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del xinès*. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català, núm. 3. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família. Disponible a: <http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/llengua_immigracio_i_ensenyament_catala/03gramaticacatalaxines05/llengua__immigracio_03_xines.pdf>
- GRÀCIA I SOLÉ, LI. (2010). *El Quítxua. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del quítxua*. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català, núm. 13. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família.
- GRUP D'ESTUDI DE LLENGÜES AMENAÇADES (GELA). Les llengües dels Catalans. Llengües. [consulta: 2 agost 2015] Disponible a: <<http://www.gela.cat/doku.php?id=llengues>>
- GYÖRGY-ULLHOLM, K. (2004). «Language planning between pluralism and assimilationism. Reflections on Hungarian mother tongue instruction in Sweden». *Estudios de Sociolingüística*, 2004, vol. 5, p. 277-298.
- HUGUET, A. (1995). «Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón: incidencia de algunos factores», *Revista de Educación*, núm. 308, p. 217-239.
- HUGUET, Á. (2008). «Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante». *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 283-301.

- HUGUET, A. (2009). «La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. «Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües». *Revista espanyola de pedagogia*, núm. 244, p. 495-510. Disponible a: <<http://revistadepedagogia.org/20090830385/vol.-lxvii-2009/n%C2%BA-244-septiembre-diciembre-2009/la-hipotesis-de-interdependencia-linguistica.-algunas-consideraciones-para-la-practica-educativa-en.html>>
- HUGUET, Á.; NAVARRO, J. L.; JANÉS, J. (2007) «La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar». *Anuario de Psicología*, vol. 38, núm. 3, p. 357-375.
- INSTITUT CATALÀ D'AVALUACIÓ DE POLÍTQUES PÚBLIQUES (IVÀLUA) (2011). *Avaluació dels Plans educatius d'entorn 2005-2009. Informe final*. Disponible a: <http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_pee_def.pdf>
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (IDESCAT). (2014) Evolució de la població total i estrangera. 2000-2014. Catalunya. Disponible a: <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0>>
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (IDESCAT) (2014a). Evolució de la població total i estrangera. 2000-2014 la Seu d'Urgell, Origen geogràfic: Portugal. Disponible a: <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&nac=d123&res=e706>>
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (IDESCAT) (2013). Generalitat de Catalunya. *Llengua inicial, d'identificació i habitual. 2013*. [consulta: 2 d'agost de 2015] Disponible a: <<http://www.idescat.cat/pub/?id=eulp&n=3173>>
- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA (IDESCAT) (2015). Població resident a l'estranger. Per països. [consulta: 2 d'agost de 2015] Disponible a: <<http://www.idescat.cat/phre/?b=12>>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2015). Padró d'Espanyols Residents a l'Exterior. [consulta: 2 d'agost de 2015]. Disponible a: <<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>>
- INSTITUT MARGARIDA XIRGÚ (2011). Proxecto Galauda: memòria d'activitats curs 2010/2011. Disponible a: <<http://issuu.com/galauda/docs/galauda2011>>
- JUNTA DE EXTREMADURA (2009). Memorando de Entendimiento entre el Ministerio de Educación de la República Portuguesa y la Junta de Extremadura del Reino de España sobre la adopción del portugués como lengua extranjera de opción curricular en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Extremadura, Mérida, 13 de juliol de 2009. Disponible a: <http://www.euro-ace.eu/sites/default/files/memorando_ensenanza_del_portugues.pdf>
- KENNER, Ch. (2004). *Becoming Biliterate: Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- LABRAÑA, S. (2003) «Ampliació de la consciència lingüística plural en els alumnes a través de l'educació multicultural». A: Perera, J. (ed.): *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona: pp. 251-258.
- LABRAÑA, S. (2012) «Usos lingüístics dels gallecs a Catalunya». A: Vila i Moreno, F. (ed.): *Posar-hi la base: usos i aprenentatge lingüístics en el domini català*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans / Xarxa CRUSCAT. pp. 57-6. Disponible a: <http://www.ub.edu/filgalport/sabela_labrana.htm>
- LAMBERT, W.E.; TUCKER, G.R (1972). *Bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*. Newbury House, Rowley, Massachussets.
- LAMBERT, W.E (1981). «Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela». *Revista de Educación*, núm. 268, p. 167-177
- LAMUELA, XAVIER. (2006). *El romanès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del romanès*. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català, núm. 8. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.
- LECLERC, J. (2007). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec: TLFQ, Université Laval. [consulta: 12 maig de 2015]. Disponible a: <<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asia/Bangladesh.htm>>
- LINGUAMON. CASA DE LES LLENGÜES. «Les llengües de la Immigració». <<http://www.linguamon.cat>> [consulta: 2 d'agost de 2015]
- LLENGÜES D'ORIGEN. XTEC Blocs. <<http://blocs.xtec.cat/llenguadorigen/>> [consulta: 10 novembre de 2015]
- MARUNY, L; MOLINA, M. (2001). Identidad cultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración. *Revista Textos*, núm. 26, p. 55-64. Disponible a: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm01estiu/catalana/maruny1_10.htm>
- MAYANS, P (2006). «La immersió lingüística a Catalunya». *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=26962>
- MAYANS, P. (2008). «Les llengües de la nova immigració/5: l'àrab» *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <<http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=107031>> [consulta: 28 d'agost de 2015]

- MAYANS, P. (2008a). «La vitalitat de l'asturianolleonès a Lleó». *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=117884/>
- MAYANS, P. (2008b). «El gallec a Catalunya». *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=96199>
- MAYANS, P. (2010). «Els equips d'assessorament de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC): molta feina feta i molta per fer». *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=165452> [consulta: 12 maig de 2015]
- MAYANS, P. (2011). «El pla per a la llengua i la cohesió social 2004-2010». *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=189635> [consulta: 12 maig de 2015]
- MAYANS, P. (2011a). «Algunes notes (també sociolingüístiques) sobre la immigració xinesa». *El pols de la llengua als Països Catalans. Bloc sobre llengua i societat de Pere Mayans* [en línia]. [consulta 10 de setembre de 2015]. Disponible a: <http://blocs.mesvilaweb.cat/pmayans/?p=191119> [consulta: 28 d'agost de 2015]
- MAYANS, P. (2015). «La immersió lingüística. Una aproximació» Document de treball no publicat.
- MIJARES, L. (1999). «Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: Niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España». *Anales de Historia Contemporánea*. Monográfico sobre Inmigración Magrebí y Escuela. Núm. 15, p. 167-177.
- MIJARES, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES (1980). Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos, signat a Rabat el 14 d'octubre de 1980. BOE núm. 243, 10-10-1985, pp. 31958 a 31961. Disponible a: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-20897>
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2011). Informes del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a los Memorandos de Entendimiento de las CCAA con instituciones extranjeras. Año 2010-2011, Disponible a: http://www.maec.es/es/MenuPpal/TratadosInternacionales/Documents/20102011_MOUsCCAAx.pdf

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2005). Estadística Enseñanzas no Universitarias. Alumnado extranjero por enseñanza (2004-2005). Disponible a : <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/alumnado/matriculado/2004-2005/extranjeros.pdf?documentId=0901e72b8052c7fb>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011). «Programa Hispano-Marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí». Disponible a : <<http://www.oapee.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-intercultural/programa-hispano-marroqui/lacm.pdf?documentId=0901e72b80edec46>>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). Estadística Enseñanzas no universitarias- Datos Avance- Curso 2011-2012 (Taula 10). Disponible a : <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/no-universitarias/alumnado/matriculado/2011-012/5-rdos-al-ext-11-alumnado-.pdf?documentId=0901e72b813b4b3d>>
- MORENO, J.C.; SERRAT, E.; SERRA, J.M.; FARRÉS, J. (2002). *Llengua i immigració, Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família. Disponible a : <http://benestar.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/llengua_immigracio_i_ensenyament_catala/01llenguainmigracio05/llengua_i mmigracio_01.pdf>
- MORENO, F. J.; BRUQUETAS, M. (2011). *Immigració i estat del benestar a Espanya*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”, Col·lecció Estudis Socials. Disponible a : <http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/inmigracion/files/31_cat/descargas/31_cat.pdf>
- MOSCOSO, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. *Anaquel de Estudios Árabes*, vol. 24 p. 119-135. Disponible a : <[http://www.arabemarroqui.es/Recursos/LCAM%20\(Anaquel%202013\).pdf](http://www.arabemarroqui.es/Recursos/LCAM%20(Anaquel%202013).pdf)>
- MUÑOZ, A. (1998) Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, núm. 2, p. 101-135. Disponible a : <<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9898220101A/17334>>
- NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. (eds.) (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- OLLER, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya*. Director: Ignasi Vila. Girona: Universitat de Girona (UdG), Departament de Psicologia. Disponible a : <<http://hdl.handle.net/10803/8013>>

- PASCUAL, V. (2006) *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana - Conselleria de Cultura, Educació i Esport, 2006. Disponible a: <http://www.cece.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm>
- PROXECTO GALAUDA. Lingua e cultura galegas na Secundari de Catalunya. Lingua e cultura catalás na Secundaria de Galicia. [consulta: 10 d'octubre de 2015]. Disponible a: <http://srvcnpbs.xtec.cat/galauda/index.php?option=com_content&view=article&id=171&Itemid=57> [consulta: 16 de novembre de 2015]
- QUINTANA, A.; MAJO, M. (2007) «Els Plans educatius d'entorn una proposta socioeducativa engrescadora». *Escola Catalana*. núm. 437, p. 27-30. Disponible a: <<https://www.omnium.cat/docroot/omnium/includes/article/fitxers/2478/27-30-feb07.pdf>>
- ROCA, F. (2006) *L'ucraïnès. Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'ucraïnès*. 2a edició. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català, número 9. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.
- SÀNCHEZ, R. (2001). *L'àrab: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'àrab*. Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català, núm 2. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família, 2005 2a ed.
- SECRETARIA D'AFERS EXTERIORS I DE LA UNIÓ EUROPEA. *Registre de catalans i catalanes residents a l'exterior*. Generalitat de Catalunya [consulta: 15 de setembre de 2015]. <http://afersexteriors.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/comunitats_catalanes_de_l_exterior/registre-de-catalans-i-catalanes-residents-a-l'exterior/>
- SERRA, F. (2006). «El plan de Lengua y Cohesión Social en Catalunya. Primeros datos de una investigación». *Cultura y Educación*, vol. 18, núm. 2, p. 159-172. Disponible a: <http://www.gsic.uva.es/wikis/ACOGGE/images/e/ee/El_Plan_LIC_en_Catalu%C3%B1a.pdf>
- SERRA, J. M. (2010) «Escola, Llengua i immigració a Catalunya. Algunes reflexions» *Llengua, societat i comunicació*, núm. 8, p. 27-34. Disponible a: <<http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero8/articulos/serra.pdf>>
- SERVEI DE LLENGÜES. Llengües d'Origen (2008). Blogs XTEC. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. <<http://blocs.xtec.cat/llenguadorigen/>> [consulta: 20 de setembre de 2015]
- SKUTNABB-KANGAS, T; TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the Language of the host country in de context of the sociocultural situation of the migrant family*. Informe per a Unesco. Tampere:

University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 15, 99 p.

STADISTIKA CENTRALBYRAN (Oficina Central d'Estadística de Suècia). Educació. Evolució en la participació d'ensenyament de llengua materna. p. 80-84. [consulta: 2 d'agost de 2015] Disponible a: <[http%3A%2F%2Fwww.scb.se%2FStatistik%2F_Publikationer%2FUF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf&edit-text=&act=url](http://www.scb.se/Statistik/Publikationer/FUF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf&edit-text=&act=url)>

STADISTIKA CENTRALBYRAN (Oficina Central d'Estadística de Suècia). Població estrangera. [consulta: 2 d'agost de 2015] Disponible a: <http://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START_BE_BE0101_BE0101E/UtrikesFoddaR/?rxid=6c1fa379-c87c-4bd5-ad49-2eccdadae0ae>

UNIÓN DE COMUNIDADES ISLÁMICAS DE ESPAÑA (UCIDE). [consulta: 10 d'agost de 2015]. Disponible a: <<http://ucide.org/es/content/ucidcat-organiza-la-cuarta-jornada-formativa-dirigida-los-profesores-de-%C3%A1rabe-y-educaci%C3%B3n>>

UNIÓN EUROPEA (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas*. Diario Oficial de la Unión Europea C 183/26, 14.6.2014.

UNIVERSITAT DE BARCELONA. Estudis Gallecs i Portuguesos. *Proxecto Galauda*. [consulta: 10 d'octubre de 2015]. Disponible a: <<http://www.ub.edu/filgalport/galauda.htm>>

UNIVERSIDADE DE LISBOA. Facultade de Letras. Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira <<http://caple.letras.ulisboa.pt/>> [consulta: 25 d'octubre de 2015]

VILA, I. (1983) «Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, p. 4-22.

VILA, I. (2006) «Lengua, escuela e inmigración». *Cultura y Educación*, 2006, (18), pp.127-142. Disponible a: <<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3487/Lengua-escuela-inmigracion.pdf?sequence=1>>

VILA, I (2011). «Balanz de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011)». Article inclòs a: Societat Catalana 2011. Coordinat per Josep M. Masjuan. Any edició 2011. pp. 295-323 Institut d'Estudis Catalans. Associació Catalana de Sociologia. Dispoible a: <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000179/00000015.pdf>>

XARXA TELEMÀTICA EDUCATIVA DE CATALUNYA (XTEC). Educació intercultural. Àmbits d'actuació. Currículum. Disponible a: <<http://www.xtec.cat/web/projectes/intercultural/ambitsactuacio/curriculum>> [consulta: 10 novembre de 2015]