

Les bases teòriques del *Currículum Integrat de Llengües*

Nicolau A. Dols Salas

Universitat de les Illes Balears

Abast

En aquest article pretenem explicar la base teòrica explícita que sustenta el *Currículum Integrat de Llengües* i, el grau d'adaptació de la normativa a aquesta base teòrica.

Aquesta base teòrica la conformen les propostes teòriques sorgides de l'obra psicolingüística de Cummins. Com veurem oportunament, les hipòtesis psicolingüístiques a què es refereixen les *Orientacions pedagògiques i organitzatives per a l'aplicació del currículum integrat de llengües*, hipòtesis originals de Cummins s'han d'entendre en el marc més ample de les relacions de poder dins l'escola, que solen reflectir les relacions entre diversos grups socials. Per això estructurarem la nostra exposició en tres apartats (Bases psicolingüístiques de l'aprenentatge de llengües, Factors socials de l'aprenentatge de llengües i El nostre currículum integrat de llengües) i una conclusió. En els dos primers apartats comentarem la teoria i en el tercer assenyalarem encerts i problemes de l'aplicació d'aquestes teories al *Currículum Integrat de Llengües*.

1. Bases psicolingüístiques de l'aprenentatge de llengües

Per un costat les habilitats cognitives i lingüístiques de l'individu, entre les quals es troben la memòria, la percepció o el raonament abstracte, i, per l'altre els coneixements lingüístics específics (com el lèxic i les regles específiques) conformen un sistema central de processament que permet la transferència de la capacitat lingüística desenvolupada en L1 cap a L2. En què consisteix exactament aquesta transferència? En tres factors: (a) l'aplicació de les mateixes habilitats cognitives i lingüístiques en les dues llengües; (b) el traspàs de conceptes generals i del coneixement del món d'una llengua a l'altra, i (c) la comunicació de trets lingüístics específics entre llengües pròximes. Això és la transferència, però més important encara que el contingut del concepte són les circumstàncies que es requereixen perquè la transferència es pugui donar. La pregunta que sorgeix immediatament és si la transferència ocorre de manera automàtica. La resposta ja és incorporada a la primera definició formal del concepte d'interdependència de L1 i L2, original de Cummins:

En la mesura en què la instrucció en Lx aconseguisqui promoure la capacitat lingüística en Lx, la transferència d'aquesta capacitat ocorrerà sempre que hi hagi una exposició adequada a Ly (tant dins l'escola com a l'entorn) i una motivació adequada per aprendre Ly (CUMMINS (1981:29), traducció ND).

El procés, doncs, no funciona si no es donen les dues condicions: exposició i motivació. Per aquesta raó en la discussió que ara ens interessa els processos psicolingüístics no són deslligables de la realitat social. Ara bé, no es pot concebre que aquestes dues condicions invalidin la tesi de fons, que és que el bilingüisme additiu reforça les possibilitats d'èxit en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua. S'entén per bilingüisme additiu aquella situació en la qual l'estudiant afegeix una nova llengua al seu bagatge sense deixar de desenvolupar la seva llengua tant conceptualment com acadèmicament¹.

Deixem per a l'apartat següent els factors socials que intervenen en l'èxit o el fracàs escolar i lingüístic de l'infant que ha d'aprendre una nova llengua i centrem-nos ara en la hipòtesi de la competència subjacent comuna (CUMMINS (1986)), sobre la qual reposa el concepte de transferència que ja hem exposat. Un dels arguments que s'addueixen més freqüentment contra la possibilitat de la presència d'una segona llengua en l'ensenyament és que això redueix el temps d'exposició a la llengua que interessa que els infants aprenguin. Aquest argument, anomenat *time-on-task*, és contrari a la hipòtesi de la competència subjacent comuna perquè implica que el treball dedicat a treballar L1 a l'escola no repercuteix en l'aprenentatge de L2. És a dir que l'argument del *time-on-task* postula dues competències estrictament independents. És d'una obvietat total que si els infants de les illes Balears no senten parlar japonès no adquiriran aquest codi per desenvolupar-hi el seu equipament lingüístic innat, però també és totalment comprensible i evident que quan es dona la circumstància que un infant de les illes Balears que ja parla català ha d'aprendre una llengua que no és present al context social d'aquí, per emigració, per exemple, no es crea una competència ex novo, sinó que s'aprofiten els mateixos recursos emprats per al reconeixement i l'aprenentatge del primer codi.

Fins aquí l'argument teòric a favor de la competència subjacent comuna no diu res a favor de la integració de més d'una llengua en el sistema educatiu; simplement explica per què la

¹ CUMMINS (2000:37).

presència de la L1 d'uns infants que han d'aprendre una L2 també present al sistema educatiu no és perjudicial per a l'aprenentatge d'aquesta L2².

Ens resta ara explicar per què la presència de la L1 dels estudiants dins un sistema educatiu que es plantegi el coneixement universal d'una L2 pot ser positiu. Dit, això darrer, amb noms concrets per què convé que els infants de llengua no catalana puguin continuar a escola l'aprenentatge de les seves llengües d'origen si ens interessa fer universal a les illes Balears el coneixement de la llengua catalana.

Les dades d'observació i experimentació aportades per Cummins mostren amb prou precisió que contràriament a la hipòtesi *time-on-task* que hem repassat més amunt, els infants que reben part de l'ensenyament en les seves L1 desenvolupen més aviat les habilitats lingüístiques en L2. L'afirmació és, sens dubte, antiintuïtiva i requereix una explicació teòrica (les demostracions empíriques, en canvi, són bones de trobar dins la bibliografia sobre el bilingüisme a l'educació). L'explicació teòrica ha de recórrer a dos factors: (i) una major capacitat per a la reflexió metalingüística observable en infants bilingües i (ii) la hipòtesi del llindar.

(i) *La capacitat de reflexió metalingüística*

No sembla que calgui explicar gaire per què els infants bilingües tenen més capacitat de reflexió metalingüística. El coneixement d'una segona llengua és l'accés més ràpid cap a la capacitat crítica necessària per intuir l'arbitrarietat del signe, principi de tota reflexió en aquest àmbit. Es podria adduir que el que es pretén no és un coneixement teòric de la gramàtica, sinó una aplicació dels recursos textuais que permeten la comunicació. Si això fos així –i en el nostre cas no ho és del tot, perquè el nostre currículum, encara que dóna preferència a l'ús pràctic per damunt el coneixement teòric, no exclou completament aquest coneixement– encara no hi hauria raons per no promoure la reflexió metalingüística. Ben mirat, les dues habilitats lingüístiques relacionades amb la llengua escrita requereixen una base de consciència fonològica³ que és present en tots els mètodes d'ensenyament-aprenentatge, siguin sintètics o analítics o d'orientació pragmaticocomunicativa. Els sistemes d'escriptura alfabètics –també els

² Podeu trobar referències a dades empíriques relacionades amb aquesta constatació provinents de protocols d'observació i experimentació en contextos lingüístics variats a CUMMINS & SWAIN (1986:82-94) i CUMMINS (2000:182-195).

³ Des d'un punt de vista teòric el concepte de consciència fonològica aplicat a l'ensenyament-aprenentatge de lectura i escriptura està ben explicat i justificat a JIMÉNEZ GONZÁLEZ & ORTIZ GONZÁLEZ (1995). En el camp de la didàctica –deixant de banda ara mètodes concrets– CORREIG I BLANCHAR (1985) presenta una bona proposta d'aplicació del concepte.

sil·làbicoalfabètics– són inassolibles sense aquest procés d’anàlisi fonològica –com els sistemes ideogràfics purs són inassolibles sense un procés de reflexió semàntica–, que esdevé condició necessària per accedir a l’escriptura, com també ho són dos factors més: els físics (motricitat fina, coordinació mà-ull) i els de motivació funcional. Sigui com sigui, la reflexió metalingüística és necessària (i la lectura i l’escriptura només en són exemples), i el contacte escolar amb dues llengües hi facilita l’accés.

Les dades de procedència experimental que aporta CUMMINS & SWAIN (1986:20-32) demostren la superioritat dels infants bilingües en aquest camp. L’experiment es basava en tres tasques dissenyades per OSHERSON & MARKMAN (1975) que enfoquen tres camps del coneixement metalingüístic: (i) significat i referència –possibilitat de mantenir el significat del mot després de la desaparició física de la realitat a què es refereix; (ii) arbitriietat del signe– possibilitat d’intercanviar noms d’objectes existents sense que canviï la realitat extralingüística, i (iii) naturalesa no física de les paraules –respostes a preguntes com «la *paraula* “ocell” té plomes?»). L’experiment, aplicat a infants de Dublín de llengua anglesa, va mostrar que els estudiants d’escoles bilingües (anglès-irlandès) d’un nivell equivalent al nostre 6è de primària eren significativament més destres en la reflexió metalingüística que no els estudiants monolingües (anglès) del mateix curs, de la mateixa extracció socioeconòmica i del mateix nivell intel·lectual. Per altra banda, els nins bilingües també varen demostrar la seva superioritat en l’anàlisi de veritat/falsetat d’asseveracions contradictòries no-empíriques.

Una de les conseqüències d’aquest plantejament (o sia, que el bilingüisme additiu afavoreix l’assoliment dels objectius plantejats per a la L2) és que el manteniment del contacte amb la L1 és positiu no només per a situacions que altrament serien de submersió, sinó també per a situacions d’immersió. La concepció clàssica que la immersió passa per mantenir una separació rígida entre la llengua dels estudiant i la llengua objecte d’immersió queda així en entredit. Aquesta és la implicació que resulta del plantejament de HARLEY (1993) sobre estratègies d’ensenyament de L2 en aquest entorn. L’estudi en qüestió compara les estratègies d’ensenyament significatiu i d’ensenyament analític i, després d’assenyalar l’obvietat que el recurs a la L1 dels alumnes només és possible en els casos d’ensenyament analític (encara que no sigui estrictament necessari), afirma que les comparacions entre les dues llengües guiades pel mestre d’un grup d’immersió poden resoldre problemes de calc lingüístic motivats per semblances parcials entre les llengües en qüestió.

(ii) *La hipòtesi del llindar*

Aquesta hipòtesi es refereix a la possibilitat que els infants experimentin retards acadèmics quan encara no han assolit un determinat nivell de destresa lingüística en la L2. Si no entenen les informacions que provenen del mestre és fàcil que patesquin un endarreriment en relació amb els nins que parlen L1. Formalment, la hipòtesi del lllindar (CUMMINS (1976, 1979, 1981)) s'estableix de la manera següent:

hi pot haver lllindars de competència lingüística en les dues llengües que els estudiants han d'assolir per tal de maximitzar l'estimulació lingüística, acadèmica i cognitiva que extreuen de les interaccions amb l'entorn (CUMMINS (2000:37), traducció ND).

Les evidències empíriques a favor d'aquesta hipòtesi ocupen un ample espectre d'habilitats en les quals els infants amb un determinat grau de domini de dues llengües assoleixen uns resultats més positius que no altres de comparables en tot menys en un domini més pobre d'una de les dues llengües. Aquestes habilitats de què parlem van des de la capacitat de reflexió metalingüística que ja hem assenyalat més amunt fins a una major capacitat de raonament matemàtic passant per la facilitat d'aprenentatge d'una tercera llengua⁴.

No és bo que es produeixi, doncs, un abandó total de la L1 dels alumnes perquè es pot produir una manca de connexió amb les fonts d'informació en l'altra llengua. Un estudi recent⁵ sobre les dificultats de llegir en anglès que s'observen en estudiants d'origen xinès i japonès que viuen als Estats Units arriba a la conclusió següent:

Els resultats de l'estudi que presentam aquí suggereixen que els lectors en L2 intenten construir sobre un pla intrapsicològic o cognitiu un bastiment tot fent servir les seves pròpies destreses en les L1 respectives com a mitjà per augmentar la competència en L2. [...]. Des d'un punt de vista sociocultural l'ús de L1 com a intermediari de la comprensió lectora en L2 no és una simple estratègia de lectura (és a dir traducció), sinó que proporciona un conjunt d'eines que es poden emprar per crear un espai cognitiu en

⁴ Podeu consultar les dades a CUMMINS (2000:178-182).

⁵ UPTON & LEE-THOMPSON (2001).

el qual el lector pugui assolir més fàcilment la comprensió d'un text (UPTON & LEE-THOMPSON (2001:491), traducció ND).

2. Factors socials de l'aprenentatge de llengües

Així com la teoria de la interdependència és d'un origen clarament psicolingüístic, la teoria del llindar connecta les capacitats lingüístiques i cognitives de l'infant amb les actituds de la comunitat d'acollida envers el seu grup social. En certa manera, es pot entendre que l'infant vingut de fora assolirà el llindar de desenvolupament en les dues llengües si la comunitat d'acollida demostra interès per la continuïtat a escola de l'aprenentatge de la L1 de l'immigrat. Finalment, això repercutirà en unes possibilitats més grans d'integració en la comunitat i d'evitar l'aïllament social del seu grup.

A partir de diverses aportacions, sobretot les d'OGBU (1978, 1992) Cummins elabora un esquema de les relacions de poder entre comunitats i el reflex que produeixen dins l'escola en forma de coacció o, contràriament, de col·laboració, i detalla els dos pols d'aquestes relacions: l'orientació transformativa-intercultural i l'orientació excloent-assimiladora. La primera presenta com a trets distintius l'addició lingüística, la col·laboració entre comunitats, la renovació pedagògica i la implicació dels docents. L'orientació excloent-assimiladora, en canvi, es basa en la substracció lingüística, l'estancament de les relacions entre comunitats, la concepció tradicional de l'ensenyament com a transferència de coneixements en un sol sentit i la legitimació del sistema per part dels docents. Com a resultat, la primera orientació produeix estudiants reforçats en les dimensions acadèmica i personal, mentre que l'orientació excloent-assimiladora produeix estudiants afeblits en la dimensió acadèmica o resistents a les relacions de poder. La resistència, afirma Cummins (2000:47-48), pot produir un esforç de l'estudiant per tal de demostrar la seva capacitat encara que la desmotivació és el resultat més freqüent d'aquest procés que alimenta les files del fracàs escolar.

La posició de l'autor que estudiam aquí és que les relacions entre les diferents comunitats que puguin compartir un mateix espai condicionen la negociació de la identitat entre professors i alumnes. Això és fonamental per a l'èxit o el fracàs escolar. La pròpia imatge com a educadors, la imatge que els educadors tenguin dels seus alumnes i les perspectives que concedesquin a aquests alumnes dins la imatge de futur que aquests educadors s'hagin format de la seva societat determinaran l'opció per una orientació o per l'altra:

Poc importa que un programa es digui “bilingüe”, “anglès com a segona llengua”, “immersió” o “general”; l’important és què es negocia en les interaccions entre educadors i estudiants. Alguns programes “bilingües” no fan gaire intents per desenvolupar les habilitats escrites en la L1 dels estudiants o per promoure l’orgull dels estudiants per la seva tradició lingüística i cultural. En canvi, alguns programes basats sobretot en l’anglès com a llengua vehicular poden operar en un alt grau sobre la part transformativa-intercultural dels esquemes exposats més amunt.

I, encara:

Perquè fos efectivament bilingüe l’educació hauria d’afegir una orientació transformativa-intercultural a l’ensenyament que amenaçàs el funcionament de les relacions de poder coercitives (CUMMINS (2000:49)).

Els programes de submersió que suprimeixen la L1 dels estudiants, els plans de formació dels mestres que els preparen per treballar amb una població escolar míticament monolingüe i de classe mitjana i uns currículums escolars que reflecteixen només les experiències i les expectatives dels grups dominants són citats entre els exemples d’estructures educatives que reflecteixen aquest tipus (coercitiu) de relacions de poder.

Un cas aportat per FERNÁNDEZ BRAGADO (1992) ens pot ser d’utilitat per acabar d’entendre el que hem explicat fins ara. El tema del treball de Fernández Bragado és el de l’educació contra el racisme. En aquest article l’autor cita com a exponent de l’orientació monocultural de l’educació el cas de l’educació de fills d’immigrants al Regne Unit durant els anys seixanta. Un informe de l’any 1964 de l’òrgan assessor en la matèria advertia que

Si els pares d’aquests infants han crescut en una altra cultura i una altra tradició, els seus fills haurien de ser animats a conservar-les, però no es pot esperar que un sistema nacional perpetui els valors diferents de grups

immigrants (citat a FERNÁNDEZ BRAGADO (1992:114), traducció ND).

El resultat d'això va ser un ensenyament ràpid de l'anglès que no tenia en compte els orígens lingüístics i culturals dels estudiants. Les conseqüències automàtiques d'aquest ensenyament foren un nivell molt baix de coneixement i ús de la L2, i el confinament d'aquests alumnes en grups especial i, fins i tot, la recomanació que necessitaven educació especial. Les conseqüències socials per a la generació en qüestió, tant de "nacionals" com d'immigrants no són sols imaginables, sinó observables a l'actualitat.

3. El nostre *Currículum Integrat de Llengües*

És evident que el *Currículum Integrat de Llengües* té en compte el que hem explicat fins ara, especialment el que hem vist en el primer apartat sobre les bases psicolingüístiques de l'aprenentatge d'una L2. La introducció del *CIL* i les *Orientacions pedagògiques i organitzatives per a l'aplicació del currículum integrat de llengües* recullen conceptes com "transferència" o "competència subjacent comuna" i "hipòtesi del nivell llindar"⁶.

Observam també la voluntat expressa d'"articular mesures compensatòries de la desigualtat social en l'ús i el coneixement de la llengua catalana". Al costat d'això s'afirma que "També cal remarcar la necessitat i la importància de coordinar l'ensenyament de les distintes llengües curriculars pels avantatges didàctics que comporta i per l'eficàcia que se'n deriva, atesa l'existència d'una competència comuna entre les llengües". I atès el marc teòric en què s'inscriu el *CIL*, la coherència del raonament és impecable. Repetim que des d'aquest punt de vista és imprescindible treballar les habilitats lingüístiques en la L1 d'aquells estudiants no catalanoparlants d'origen per facilitar el desenvolupament de la capacitat de reflexió metalingüística i de connexió amb el procés educatiu per tal de poder accedir a l'aprenentatge de la L2 –català en aquest cas.

Un punt del *CIL* que a parer nostre és problemàtic i encara no ha estat assenyalat és el que intentarem exposar a continuació. Llegim a la introducció del *Currículum integrat de les àrees de llengua catalana i literatura i de llengua castellana i literatura*:

⁶ Val a dir que després d'explicar bé aquest darrer concepte el segon text incorre en l'error de conjuminar hipòtesi llindar i hipòtesi de la interdependència, un error habitual en la bibliografia psicolingüística que el creador de les dues hipòtesis s'ocupa d'assenyalar directament (CUMMINS (2000:176)): "Conflating the two hypothesis has resulted in considerable confusion regarding their theoretical claims and also their practical implications for bilingual programs"

Aquest plantejament es veu modulad, a més, per la creixent presència d'alumnat de procedència exterior que té com a llengua primera una que és distinta a les habituals a les Illes Balears i fins i tot poc o molt allunyada lingüísticament. Aquests fets són alguns dels elements que, entre d'altres, recomanen un enfocament integrador que neix de l'existència d'una competència subjacent de base, comuna a tots els parlants, susceptible a ser transferida a l'aprenentatge d'altres llengües

...Però el *CIL* no preveu enlloc que s'hagin de treballar les habilitats lingüístiques en llengües que no siguin les del currículum, i el xinès no ho és, i el rus no ho és, i el berber no ho és, i l'àrab no ho és i, a més a més, tampoc no són romàniques. En tots aquests casos, i encara en d'altres, la transferència no es produirà i és fàcil que es produeixi la desmotivació. El Bloc IV de continguts del *CIL* de l'ESO encapçala els continguts de conceptes dels quatre cursos amb l'epígraf "La diversitat lingüística en el món actual", però entre els procediments no n'hi ha cap que vagi més enllà de la identificació de les àrees lingüístiques de les llengües romàniques. Ara bé, el primer dels continguts d'actituds és "Valoració positiva del plurilingüisme i de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua" i al contingut transversal d'"Educació per a la igualtat" s'afirma que els alumnes han de desenvolupar actituds crítiques que els permetin rebutjar prejudicis sexistes, racistes o ideològics.

El *CIL* no sembla que estigui pensat per aprofitar la competència lingüística en L1 d'estudiants no catalanoparlants i no castellanoparlants per tal de fomentar-ne la transferència i aprofitar aquest procés perquè puguin accedir amb més facilitat a l'aprenentatge del català. El bilingüisme additiu és el model d'ensenyament adaptat per als alumnes amb L1 catalana o castellana. A la resta d'alumnes el *CIL*, per defecte, sembla que els destini el model de *time-on-task*. Aquests alumnes ja no representen un grup negligible d'individus: d'octubre del 2001 a gener del 2002 (quatre mesos) s'han incorporat al sistema educatiu de les illes Balears 1303 alumnes estrangers. D'aquest, un és de procedència andorrana i 880 provenen de països de l'Amèrica llatina on es parla castellà (i, tot sigui dit, altres llengües que desconec en quin grau són o no són L1 dels immigrants). Descomptats tots aquests, ens queda una mitjana de 105,5 alumnes de procedència no catalanoparlant ni castellanoparlant que s'incorporen **cada mes** al sistema educatiu de les illes Balears.

Es podria afirmar que els arguments que afavoreixen l'aplicació d'un bilingüisme additiu –i que són incontestablement presents a la base del *CIL*– poden contrarestar els arguments que fins ara s'han fet servir per defensar el model d'immersió lingüística que es fa servir en aquesta comunitat, un model d'*immersió primerenca total en una llengua present en el context social* (ARTIGAL et al. (1995:13)). S'obren aquí dues perspectives: la revisió del model vigent d'immersió, que no és l'únic ni necessàriament el millor, com explica HARLEY (1993) des de la perspectiva que hem citat al final de 1.1; o la consideració de l'excepcionalitat de la situació sociolingüística del català. Però això darrer només és cert per a situacions d'immersió lingüística real, és a dir quan l'ensenyament es fa en una llengua en situació de subordinació respecte de la llengua familiar dels alumnes. En els altres casos la teoria ha parlat sempre de **submersió**⁷. La submersió ocorre quan l'infant és escolaritzat en una llengua que es troba en situació dominant. És el model que m'aplicaren a mi. És el model que s'aplica als infants de famílies catalanoparlants quan són escolaritzats en castellà. És el model que s'aplica als infants de famílies russòfones (per citar un exemple) quan aquí són escolaritzats en castellà... o en català. No és el model que s'aplica als infants de famílies castellanoparlants quan aquí són escolaritzats en català. Notau ara la paradoxa d'aplicar un model de bilingüisme additiu a catalanoparlants i castellanoparlants i, per contra, un model *time-on-task* als qui ja han de patir una situació de submersió lingüística.

És evident que el fenomen del multilingüisme és mal de manejar en l'educació, però també és evident, i de cada vegada més, que el fenomen és viu a les illes Balears. Caldrà trobar solucions imaginatives, encara que no necessàriament originals –altres societats ja s'han enfrontat al problema. La solució escandinava probablement és l'òptima... i la que exigeix més recursos. Hi ha, però, tota una gamma de tractaments possibles a més d'aquest⁸. No és objectiu d'un article sobre la base teòrica del *CIL* fer el paper de l'administració, que és la que haurà de mostrar prou imaginació i agilitat per tractar situacions que fins ara no s'havien previst. Així mateix no és difícil imaginar-se que el suport a aquests infants pot ser inicialment local i dirigit a aquelles escoles on hi ha una major concentració d'infants d'una mateixa procedència lingüística “exòtica”; per a aquesta tasca –no necessàriament a realitzar en horari escolar estricte– es poden fer servir membres adults i alfabetitzats de la comunitat lingüística objecte de tractament. Demanar atenció a les procedències lingüístiques majoritàries dels immigrants a l'hora de

⁷ V. SIGUAN & MACKAY (1989:125), RUBIN (1984:12), ARENAS (1986:9), ARTIGAL (1989:19), BOIXADERAS (1990:19).

⁸ V. REID & REICH (1992).

dissenyar la formació inicial i continuada dels professionals de l'ensenyament tampoc no sembla un despropòsit.

La immigració de l'any 2002 a les illes Balears no és la mateixa que la dels anys setanta, ni tan sols que la dels principis dels anys noranta. Potser és el moment de reflexionar tots plegats, com diu Cummins, sobre quina imatge tenim de nosaltres mateixos com a educadors, dels nostres alumnes i de les seves perspectives de futur. El problema no és del *CIL*, sinó que és més ample i va més enllà del currículum escolar i de l'educació en general. Cal un debat seriós sobre el model de societat que volem. Tanmateix, ja no es podrà ignorar la presència important de la immigració de llengua no catalana ni castellana, però el currículum només serà una de les coses que s'hi hauran d'adaptar.

4. Conclusió

El *Currículum Integrat de Llengües* es fonamenta en l'anomenat *bilingüisme additiu* i expressa la necessitat de compensar el sistema a favor de la llengua catalana. Efectivament el sistema proposat pot fer que la competència en L1 pugui ser transferida a la L2, i això pot ser positiu per obtenir uns resultats sòlids en l'aprenentatge del català per part dels castellanoparlants d'origen; el *CIL*, però, no s'ha proposat aplicar el mateix sistema a parlants de procedència lingüística no catalana i no castellana.

REFERÈNCIES

- ARENAS, J. (1986) *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: La llar del llibre.
- ARTIGAL, J. M. (1989) *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO.
- et al. (1995) *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOIXADERAS, R. (1990) “Ensenyar i aprendre a llegir i a escriure en un programa d'immersió”. *Escola Catalana*, 274:18-19.
- CORREIG I BLANCHAR, M. (1985) *Fonologia aplicada. Primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Ed. 62.
- CUMMINS, J. (1976) “The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”. *Working Papers on Bilingualism*, 9:1-43.

- (1979) “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”. *Review of Educational Research*, 49:222-251.
 - (1981) “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students” in *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
 - (1986) “Empowering minority students: A framework for intervention”. *Harvard Education Review*, 15:18-36.
 - (2000) *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
 - & M. SWAIN (1986) *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. Londres: Longman.
- FERNÁNDEZ BRAGADO, J. (1992) “Anti-racist education: An approach to the schooling of children from ethnic minority communities” in E. REID & H. REICH (eds.) (1992:112-133).
- HARLEY, B. (1993) “Instructional strategies and SLA in early French immersion”. *Studies in Second Language Acquisition*, 15/2:245-259.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ & M. R. ORTIZ GONZÁLEZ (1995) *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- KENNEDY, C. (1984) *Language Planning and Language Education*. Londres: George Allen & Unwin.
- OGBU, J. (1978) *Minority Education and Caste*. Nova York: Academic Press.
- (1992) “Understanding cultural diversity and learning”. *Educational Researcher*, 21/8:5-14.
- OSHERON, D. E. & E. MARKMAN (1975) “Language and the ability to evaluate contradictions and tautologies”. *Cognition*, 3:213-226.
- REID, E. & H. REICH (1992) “Education for bilingualism” in E. REID & H. REICH (eds.) (1992:134-178).
- (eds.) (1992) *Breaking the Boundaries. Migrant Workers’ Children in the EC*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RUBIN, J. (1984) “Bilingual education and language planning” in C. KENNEDY (1984).
- SIGUAN, M. & W. F. MACKEY (1989) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- UPTON, T. A. & L.-C. LEE-THOMPSON (2001) “The role of the first language in second language reading”. *Studies in Second Language Acquisition*, 23/4:461-495.