L'EDUCACIÓ DE L'ALUMNAT AMB LLENGÜES D'HERÈNCIA: UNA MIRADA ACTUAL I REPTES DE FUTUR

EDUCATING STUDENTS WITH HERITAGE LANGUAGES: PRESENT VIEWS AND FUTURE CHALLENGES

Maria Juan-Garau
Universitat de les Illes Balears
maria.juan@uib.eu

Resum: Arran de l'increment de la mobilitat i els fenòmens migratoris, al voltant de 244 milions de persones al món són migrants. Aquesta tendència ha fet de la diversitat una de les principals característiques de les societats contemporànies. En aquest context el multilingüisme ha esdevingut un bé preuat i, en conseqüència, s'incentiva l'aprenentatge de llengües, entre les quals ens centrarem en les llengües d'herència (LH). Una LH és una llengua parlada a la llar que, crucialment, no és la llengua dominant de la societat en general. En aquest article ens focalitzarem fonamentalment en les LH a l'entorn escolar i, per tant, tindrem en compte les noves llengües a les quals s'exposa l'alumnat nouvingut, a més del manteniment i promoció (o no) de les LH a les comunitats d'acollida. Addicionalment farem referència a diferents programes d'ensenyament de les LH tenint en compte les seves característiques i la seua eficàcia, i ens fixarem especialment en els entorns catalanoparlants i en la vinculació entre llengües d'herència i identitat. Finalment, abordarem els reptes de futur des d'una mirada pedagògica i aportarem unes reflexions finals.

Paraules clau: Llengües d'herència, multilingüisme, educació, identitat.

Abstract: Given the increase of mobility and migration phenomena, around 244 million people around the world are migrants. This trend has turned diversity into one of the main characteristics of contemporary societies. In this context, multilingualism has become highly valued and, consequently, language learning is amply promoted. We will specifically focus on heritage languages (HLs). A HL can be defined as a language spoken at home which, crucially, is not the dominant language of the community at large. In this article, we will basically focus on HLs in educational settings and take also into account the new languages to which migrant students are exposed to, in addition to maintenance and promotion (or lack thereof) of HLs in the host

Rebut: 08/03/2019. Acceptat: 09/09/2019. DOI: 10.7203/Caplletra.68.16476

community. Additionally, we will refer to different HL teaching programmes, considering their characteristics and efficiency, and we will focus mostly on Catalan-speaking territories as well as on the connection between LHs and identity. Finally, we will mention some future challenges in these areas from a pedagogical viewpoint and provide some concluding remarks.

Key words: Heritage languages, multilingualism, education, identity.

ᔕ ᔕ ᔕ

1. INTRODUCCIÓ

El present article constitueix una revisió bibliogràfica sobre l'educació de l'alumnat amb llengües d'herència —en endavant LH, terme provinent de l'anglès *heritage language*— que, lluny de limitar-se únicament a recollir el que sabem sobre aquesta qüestió, aporta una mirada actual sobre les LH, plantejant reptes i oportunitats de futur, recollint informacions d'experiències arreu del món, i alhora prestant especial atenció als contextos catalanoparlants i centrant-se especialment en l'entorn educatiu, tot i que es farà també esment en alguns moments al context familiar i social. L'article s'estructura en dos apartats: un primer apartat introductori (1) i un segon apartat (2) que desenvolupa diferents aspectes de l'educació en la llengua d'herència i en les llengües dels països d'acollida. En concret, es parlarà de: (2.1) la transmissió de la LH en entorns escolars, aportant alguns exemples; (2.2) les característiques bàsiques dels programes d'ensenyament de la LH; (2.3) l'efectivitat d'aquests programes; (2.4) les LH en entorns sociolingüístics catalanoparlants; (2.5) la relació entre LH i identitat; i, finalment, (2.6) es presentaran reptes de futur des d'una mirada pedagògica i (2.7) un apartat de conclusions. En definitiva, l'objectiu que es persegueix és acostar als lectors una visió panoràmica de les LH centrada en l'educació des d'una perspectiva global i alhora local.

Una característica de la globalització al segle xxi és l'increment de la mobilitat i dels fenòmens migratoris arreu del planeta per tot tipus de raons, com ara la manca de sortides laborals al país d'origen, la pobresa, els conflictes armats, la reunificació familiar, o la por a ser perseguits, entre d'altres.[1] De fet, al voltant de 244 milions de

1. Existeixen altres menes de mobilitat més elitistes que les esmentades aquí, com ara els programes de mobilitat internacional per a estudiants universitaris o els voluntariats internacionals.

persones al món són migrants,[2] una xifra que representa un 3,3 % de la població mundial (United Nations 2016). Aquesta tendència ha fet de la diversitat, ja sigui ètnica, religiosa, lingüística o cultural, una de les principals característiques de les societats contemporànies. En aquest context, el multilingüisme, tant individual com social, ha esdevingut un bé preuat i, en conseqüència, sovint s'incentiva l'aprenentatge de llengües —especialment per part dels infants i els joves, però també dels adults—, entre les quals ens centrarem aquí en les llengües d'herència. Una LH, segons Rothman (2009: 156), pot definir-se com una llengua parlada a casa, o altrament accessible de manera senzilla per als nens i nenes, que, crucialment, no és la llengua dominant de la societat en general.[3] Com observen Schmitz i Guijarro-Fuentes (2014: 297), les LH minoritàries haurien de ser protegides de les pràctiques i polítiques que fomenten la seva desaparició i encoratgen el monolingüisme. De fet, se n'hauria de promoure la revitalització. Tal i com assenyalen Aalberse i Hulk (2018: 491), les LH s'aprenen de manera primerenca, ja sigui simultàniament amb la llengua dominant del país o inclús abans d'adquirir-la. Per tant, podríem dir que els parlants de LH solen ser bilingües primerencs. L'estudi d'aquests tipus de bilingües s'ha abordat tant per especialistes del llenguatge infantil com de les LH, tot i que les perspectives d'ambdós col·lectius són bastant diferents. En el cas del bilingüisme infantil, l'interès s'ha centrat fonamentalment en seguir el desenvolupament en les dues llengües i en la comparació amb el desenvolupament monolingüe —incloent el retràs en el desenvolupament, l'acceleració o la influència entre llengües, entre d'altres factors—, mentre que la investigació en LH s'ha centrat més aviat en l'anàlisi del nivell de competència lingüística en la LH en qüestió, abordant especialment els signes que apunten a una manca de competència completa.

D'altra banda, des del punt de vista de l'educació bilingüe o multilingüe —que inclou també el desenvolupament de les LH— les tendències actuals apunten a una visió holística del bilingüisme i de l'adquisició de llengües addicionals en la qual les llengües d'una persona que té més d'un codi lingüístic estan interconnectades i coexisteixen (Wright 2015), o inclús es podria dir que conformen un únic sistema lingüístic (García & Wei 2014). Així, per exemple, Hopewell i Escamilla (2015: 39) fan la següent consideració: «Holistic understandings of bilingualism are grounded in the idea that what is known and understood in one language contributes to what

2. Farem servir el terme «migrant» per comptes d'«immigrant» per tal d'evitar les connotacions negatives que aquest últim terme ha adquirit darrerament en el discurs públic i els mitjans, seguint Simpson (2019: 251).

3. Les LH també s'anomenen a vegades amb altres denominacions com ara «llengües natives», «llengües ancestrals», «llengües ètniques» o «llengües aborígens».

is known and understood in the other, and that all languages contribute to a single and universally accessible lingüistic and cognitive system». En aquesta mateixa línia, García (2009) ha introduït el concepte de «bilingüisme dinàmic», al·ludint al fet que els bilingües són capaços de comunicar-se i fer servir el seu repertori de manera dinàmica i complexa dins l'engranatge socialment co-construït que els envolta. Val a dir que avui dia el fet de saber dues o més llengües ha passat a considerar-se la norma, no l'excepció, com passava anteriorment.

En aquest article ens centrarem en les LH i ho farem tenint en compte principalment el context educatiu i, per tant, incloent-hi les noves llengües a les quals s'exposen les persones nouvingudes i les LH que podran (o no) mantenir dins la comunitat d'acollida i, en concret, dins l'entorn escolar. De fet, tal i com apunta Simpson (2019: 250), el bilingüisme per a les persones migrants habitualment implica l'aprenentatge de les llengües i varietats de l'indret d'acollida, així com també el manteniment de les seves llengües primeres (Lis). Així doncs, la Declaració Universal de Drets Humans (United Nations 1948) parla dels drets lingüístics de les persones. Aquests drets es desenvolupen més clarament en documents addicionals com ara la Declaració Universal de Drets Lingüístics (*Universal Declaration of Linguistic Rights Follow-up Committee* 1998), que estableix que els migrants tenen el dret a mantenir les seves llengües primigènies al país d'acollida i que se'ls faciliti també l'adquisició de les llengües d'aquest país (vegeu també Lo Bianco 2019: 155). Intentarem aportar una visió general dels factors que condicionen l'ús i manteniment de les LH dins el nou entorn sociolingüístic en què es troben els joves migrants, particularment en contextos multilingües com ara el nostre entorn educatiu. Per tant, es tindran especialment en compte les llengües de les persones nouvingudes com a resultat de processos migratoris així com també les llengües catalana, espanyola i anglesa, que tenen presència a les llars i a les escoles dels entorns catalanoparlants.

Quan ens apropem al fenomen de les LH, ens trobem amb una àmplia varietat de factors i situacions que condicionen el seu aprenentatge, ús i manteniment. Així, per exemple, alguns grups ètnics utilitzen una varietat dialectal de la llengua majoritària (p. ex. persones que arriben a Espanya provinents de països hispanoparlants), mentre que altres parlen una llengua completament distinta (p. ex. xinès o urdú). El grau de bilingüisme que poden assolir les persones joves i adultes de minories ètniques es veu afectat per circumstàncies com ara la distància lingüística entre la llengua materna i la llengua meta (veure Cenoz 2009), entre moltes d'altres, i varia considerablement d'un grup a un altre i d'una persona a una altra (Hamers & Blanc 2000: 208). Així, alguns joves coneixen només unes poques paraules en la seva LH, que solen haver

après a l'entorn familiar[4] i que van normalment lligades a les necessitats bàsiques de subsistència, com ara noms d'aliments, objectes casolans, o bé paraules que expressen parentiu o constitueixen salutacions habituals. Altres, en canvi, tenen la possibilitat d'adquirir la LH a través de programes bilingües a l'escola o fins i tot, en el cas de famílies migrants amb un alt nivell educatiu, a casa, cosa menys habitual. De fet, la llengua és la primera barrera amb la qual topen moltes persones migrants i els seus fills i filles en els països d'acollida. Per tant, moltes nacions han implementat polítiques per ensenyar la llengua (o llengües) local(s) als nouvinguts mitjançant programes educatius específics destinats als més joves i també a les persones adultes. Tanmateix els esforços duts a terme s'han centrat sovint en l'ensenyament de les llengües del país, mentre que la protecció de les LH ha quedat sovint desatesa o bé ha estat insuficientment encoratjada (Extra 2017: 11).

A Europa, diverses iniciatives educatives han intentat introduir la LH a l'escola per tal de millorar les habilitats cognitives dels joves nouvinguts i de donar-los, a més, un sentit de pertinença i d'identitat (Baker 2006: 244). Aquestes iniciatives sovint topen, malauradament, amb moltes dificultats, ja que la diversitat d'orígens dels nouvinguts a molts centres educatius és elevada i no permet establir programes destinats a diferents col·lectius, i, en els pitjors casos, simplement manquen els recursos per a posar en marxa cap mena de programa de LH. Extra (2017: 11) descriu així la situació pel que fa a les LH al continent europeu: «IM [Immigrant Minority] languages are only marginally covered by EU language promotion programs and, so far, are mainly considered in the context of provisions for learning the national languages of the migrants' countries of residence». Els programes més exitosos per a mantenir les LH solen ser aquells en els quals es signen acords per col·lectius específics entre el país d'origen i el d'acollida. Val a dir, però, que aquesta mena d'oportunitats no estan a l'abast de tots els països europeus ni per a totes les LH. De fet, únicament a Noruega i a Suècia, fins on sabem, hi ha hagut programes —inserits dins la xarxa escolar pública— per a impulsar les LH de la població nouvinguda a les escoles de primària de manera sostinguda en els últims 40-50 anys (Loona & Wennerholm 2017). Als EUA, d'altra banda, el *National Heritage Language Resource Center* (NHLRC) es va crear precisament per a desenvolupar nous enfocaments pedagògics per a ensenyar les LH. No obstant això, tot i els esforços duts a terme, sembla evident que encara manca molt per fer.

4. Per a més información sobre el manteniment de les LH en entorns familiars, vegeu, p. ex., Juan-Garau (2014) i Juan-Garau & Pérez-Vidal (2001).

2. L'EDUCACIÓ EN LA LH I EN LES LLENGÜES DELS PAÏSOS D'ACOLLIDA

2.1 la transmissió de la lh en entorns escolars: alguns exemples

L'educació en una LH fa referència a una varietat de programes, ja sigui dins o fora de l'escola, que permeten als estudiants desenvolupar les destreses lingüístiques en les seves LH. Entre les modalitats d'educació que encoratgen de manera decidida una educació bilingüe dins l'àmbit escolar, es situa l'educació a través de la LH dels joves de minories lingüístiques que tenen la possibilitat de fer servir la seva llengua minoritària a l'escola com a mitjà d'instrucció a l'aula. Baker (2006: 238) classifica aquest tipus d'educació bilingüe com a «*strong form* of bilingual education», és a dir formes fortes d'educació bilingüe en comparació amb altres formes de bilingüisme que considera *weak*, en català *dèbils*. Entre els exemples de formes fortes de bilingüisme, que donen formació en la LH i alhora la fan més visible socialment, poden mencionar-se experiències diverses com ara: l'educació parcial a través de les llengües navajo i espanyola als EUA (p. ex. Benally & Viri 2005; Valdés, Fishman, Chávez & Pérez 2006); la immersió dels indígenes a Hawaii (p.e. McCarty 2003); les llengües de comunitat a Austràlia (p. ex. Hornberger 2005); l'ensenyament de l'euskara al País Basc (p. ex. Lasagabaster 2005); la instrucció formal en gal·lès (p. ex. Williams 2003); i l'ensenyament de l'irlandès (Harris & Cummins 2013; Slatinská & Pecníková 2017), gràcies al qual molts joves esdevenen fluids en aquest idioma i alhora en anglès. En aquests indrets, entre d'altres, la llengua autòctona del territori es protegeix i se n'impulsa el desenvolupament al costat de la llengua majoritària. Per exemple, a Nova Zelanda, la llengua maorí s'ha promogut a les escoles amb resultats prou satisfactoris des dels anys 80 del segle xx (p. ex. Hill & May 2014; May, Hill & Tiakiwai 2004). De fet, la iniciació primerenca a la LH pot crear un efecte dominó que en faciliti la demanda de continuïtat en els nivells educatius superiors, enaltint-la així i enaltint també l'estatus dels seus parlants (May 2004). De manera semblant, s'ha fomentat l'ensenyament de les llengües aborígens a Austràlia (p. ex. de Courcy 2005; Nicholls 2005). Desenvolupaments semblants s'han registrat també a Papua Nova Guinea i al Pacífic Sud, entre d'altres indrets.

L'educació a través de les LH és present a nombroses escoles amb aules per a migrants ja establerts o que acaben d'arribar a diferents països arreu del món. Aquesta educació ha pres formes diverses en diferents contextos al llarg del temps. Per exemple, Fishman (2006) va localitzar més de 6 500 escoles de diferents LH —majoritàriament privades— que havien estat actives als EUA a la dècada dels 80 del segle passat i que havien ajudat a transmetre prop de 150 LH de diferents comunitats (p. ex., alemany,

francès, àrab, turc, i irlandès). Aquestes escoles feien servir la llengua d'origen dels migrants com a llengua d'instrucció, cosa que en permetia i propiciava la preservació (Fishman 2001). Les escoles d'aquest tipus sovint han estat promogudes per persones que havien perdut o estaven perdent les seves llengües primeres, com assenyala Baker (2006: 239). Aquesta mena d'iniciatives moltes vegades han tingut el suport de governs estrangers o de grups religiosos. Algunes associacions arrelades a la comunitat han promogut també programes d'actuació de més curta durada, com ara activitats extraescolars en la LE, ja sigui durant la setmana o el cap de setmana. Aquestes iniciatives —sovint basades en l'interès de les famílies— estan creixent considerablement. Són molt populars, per exemple, entre les comunitats xineses i coreanes als EUA. La informació al respecte, no obstant això, és encara escassa (Fishman 2006).

2.2 programes d'ensenyament de lh: característiques bàsiques

Els programes educatius destinats a l'ensenyament i preservació de les LH varien en estructura i continguts a diferents països i, per tant, és difícil fer generalitzacions. De fet, l'educació en LH fa referència a una varietat de programes que es poden desenvolupar tant dins l'escola com fora d'aquesta, com hem comentat anteriorment. Es podria establir un contínuum entre programes que ofereixen unes poques hores d'instrucció en la LH, i que per tant no permeten assolir nivells alts de competència en aquesta llengua, i d'altres que fan servir la llengua minoritària com a mitjà d'instrucció per tal d'aconseguir un bilingüisme efectiu. Es tracta, respectivament, de formes dèbils i fortes d'educació en LH, segons apunten Baker i Wright (2017: 224), que alhora fan la següent consideració: «heritage language bilingual education requires adequate resources, sufficient instructional time focused on developing the heritage language, and proper training and professional development for the teachers», unes condicions que malauradament no sempre es donen. Per tal que la recerca i els avanços pedagògics puguin tenir un impacte significatiu, aquests programes han d'arribar a ser programes ben arrelats dins els sistemes educatius (Kagan, Carreira & Hitchins Chik 2017).

Baker i Wright (2017: 226-227) assenyalen algunes de les característiques habituals en aquests programes educatius: (1) la majoria dels nois i noies provenen de famílies que parlen una llengua minoritària, tot i que aquesta llengua pot ser «majoritària» a la comunitat on viuen; (2) els pares sovint tenen l'opció de dur els seus fills i filles a escoles convencionals (en anglès, *mainstream*) o bé a escoles que tinguin programes específics d'ensenyament en LH; (3) la llengua minoritària s'utilitza aproximadament durant la meitat de les hores de classe, o fins i tot més, i sovint aquesta llengua té més presència

en els cursos inicials i tendeix a equiparar-se gradualment amb la llengua majoritària; (4) en els estadis finals de l'educació primària, s'incrementa l'atenció a la llengua majoritària de manera que s'asseguri un bon nivell de competència en aquesta llengua i la consecució del bilingüisme; i (5) les escoles que transmeten les LH són habitualment escoles de primària, tot i que en alguns indrets, com ara Gal·les, aquest tipus d'escolarització s'ofereix també fins al final de l'educació secundària i la LH es pot fer servir als estudis de formació professional i a la universitat (Baker & Jones 2000).

2.3 Efectivitat dels programes d'ensenyament de LH

S'han dut a terme avaluacions de programes d'ensenyament de LH en els darrers 40 anys i a nombrosos països. Els resultats que es desprenen d'aquestes avaluacions, segons indiquen Baker i Wright (2017: 261-262), assenyalen l'efectivitat d'aquests programes —particularment els que compleixen amb les característiques de qualitat assenyalts a l'apartat anterior (2.2)— en quatre direccions. En primer lloc, els estudiants aprenen i mantenen les LH. En segon lloc, això passa sense que hi hagi conseqüències negatives per al seu aprenentatge en general, obtenint resultats equiparables a la resta de la classe. En tercer lloc, els estudis realitzats revelen unes actituds més positives per part dels estudiants en programes de LH, cosa que pot ser deguda al fet que l'ús de la llengua de casa a l'escola incrementa la seva autoestima i el seu sentit d'identitat, en contraposició a l'alumnat amb LH fora de programa que pot experimentar una pèrdua d'autoestima i estatus. De fet, l'apreciació de les llengües i cultures d'herència a l'escola pot contribuir, segons comenten aquests autors, a la millora de la motivació i interès de l'alumnat amb LH i, en definitiva, al rendiment escolar i la integració. Per últim, i de manera sorprenent, l'alumnat amb LH és capaç d'obtenir resultats en la llengua majoritària equiparables als de l'alumnat natiu en aquesta llengua (sigui quina sigui). De nou, això s'explica a través de l'autoestima adquirida a través de l'aprenentatge i reconeixement de la LH i la transferència de les destreses adquirides en la LH a la llengua majoritària.

2.4 Les LH en entorns sociolingüístics catalanoparlants

Les administracions de les comunitats espanyoles de parla catalana han fet i fan un esforç, tot i que pugui resultar insuficient, per intentar donar resposta a l'arribada dels joves de procedències diverses que requereixen una atenció educativa específica.

En concret, necessiten especialment assolir la competència lingüística necessària per tenir un bon desenvolupament personal i social.

A Catalunya, una comunitat receptora d'immigrants fonamentalment d'altres comunitats espanyoles, la Llei de Normalització Lingüística (1983) va convertir el català en el principal mitjà d'instrucció a les escoles amb independència de quina fos la primera llengua de l'alumnat, intentant així evitar una divisió social entre els descendents de catalans i els de migrants espanyols. Amb l'arribada d'una nova onada de migrants al voltant de l'any 2000, els programes d'immersió es transformaren, adoptant una metodologia més adient per a grups lingüísticament diversos, i aparegueren les aules d'acollida[5] i els projectes lingüístics de centre, que reflectiren l'estratègia concreta de cada centre educatiu (Vila, Lasagabaster & Ramallo 2017: 507). En aquesta comunitat, la «Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya» (XTEC) ofereix orientacions sobre l'acollida d'alumnat nouvingut, així com també suport lingüístic i social, entre d'altres.

A la Comunitat Valenciana, es va produir una polarització entre els partits d'esquerra i de dretes al voltant de la recuperació de la llengua catalana. Els primers eren partidaris de la normalització lingüística, mentre que els segons s'hi oposaven considerant el valencià una llengua diferent del català. Es va arribar finalment a un consens al voltant de l'Estatut de 1982 i de la *Llei d'ús i ensenyament del valencià* de 1983. El català estàndard, amb petites diferències dialectals i amb el nom de «valencià», esdevingué una llengua obligatòria al sistema educatiu amb tres programes diferenciats: (*a*) el programa d'incorporació progressiva (PIP), amb el castellà com a llengua bàsica d'instrucció; (*b*) el programa d'ensenyament en valencià (PEV), amb el català com a llengua vehicular d'instrucció, i (*c*) el programa d'immersió lingüística (PIL), impartit en català per a estudiants de parla castellana (Vila, Lasagabaster & Ramallo 2017: 508). A la Comunitat Valenciana està actualment en marxa el «Pla d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió Educativa» (PADIE). Es tracta d'un model comprensiu basat en la inclusió i l'atenció a la diversitat, que veu en la diferència una oportunitat per a integrar i formar l'alumnat.

A les Illes Balears, a partir de la *Llei de normalització lingüística* de 1986, on quedava clar que tot l'alumnat d'aquesta comunitat havia de tenir la capacitat de fer servir les llengües catalana i castellana correctament en acabar l'educació obligatòria, el català va anar guanyant terreny progressivament com a principal mitjà d'instrucció, especialment a l'escola pública, mentre que l'escola concertada i privada feia, comparativament, un major ús del castellà. En qualsevol cas, el Decret 92/1997 de 4 de

5. El «Pla per la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural» de la Generalitat de Catalunya, presentat el 2007 i actualitzat el 2009, ofereix informació sobre el funcionament de les aules d'acollida.

juliol, conegut com a «Decret de Mínims», estipula que totes les escoles de les Illes Balears han de transmetre almenys el 50 % de les assignatures de contingut a través de la llengua catalana. No obstant això, l'any 2013 el partit de dretes en el govern va modificar aquesta norma a través del Decret 15/2013, conegut com a TIL (Tractament Integrat de Llengües), que fou implantat a les aules durant el curs 2013/2014, introduint un important canvi en la distribució del temps assignat a les tres llengües d'instrucció (català, castellà i anglès), que es situava al voltant d'un terç per a cadascuna. El pla va suscitar una protesta educativa als carrers, en gran mesura en defensa del català, sense precedents en aquesta comunitat i se'n va suspendre finalment l'aplicació l'any 2014 alhora que es restaurà el Decret de Mínims (Juan-Garau & Salazar-Noguera 2015: 108-110). A les Illes Balears està en funcionament el «Programa d'Acolliment Lingüístic i Cultural» (PALIC), adreçat a l'alumnat de secundària d'incorporació tardana al sistema educatiu amb una competència inexistent o reduïda en llengua catalana.

Alguns estudis han investigat la realitat sociolingüística en la qual es desenvolupen els joves de procedències diverses nascuts o arribats a terres de parla catalana on la gran majoria de la població és bilingüe català/castellà, on l'anglès és la principal llengua estrangera ensenyada en els diferents nivells educatius, i on de fet el multilingüisme —especialment arran dels fenòmens migratoris— ha esdevingut una realitat incontestable. Així, per exemple, Trenchs (2013) presenta la nova realitat sociolingüística de la societat catalana a través de l'estudi d'un grup d'adolescents xinesos escolaritzats a Catalunya (concretament a l'àrea metropolitana de Barcelona), que parlen per tant a casa una llengua tipològicament ben allunyada de les dues llengües cooficials d'aquesta comunitat (vegeu també Trenchs Parera & Tristán Jiménez 2014). A partir d'observacions etnogràfiques i de la recollida d'opinions a través d'entrevistes, l'autora explora les opinions i percepcions de tres noies i tres nois pel que fa a l'ús de les llengües oficials a Catalunya i a la llengua del seu país d'origen. A l'entorn familiar, la llengua habitual és el xinès, ja que els progenitors normalment no parlen les llengües locals o tenen una competència molt limitada en aquests idiomes. La segona llengua més usada a casa és el català a causa de l'ús esporàdic que en fan els joves. A l'institut, la interacció entre els estudiants xinesos i els locals sol ser a les aules i és aquí on hi ha un ús més gran del català, que hauria de trobar més espais de projecció fora de l'àmbit escolar. Al pati, els nois i noies d'origen xinès normalment parlen entre si en la seva LH. Fora de l'entorn escolar també surten en colles de joves xinesos. El castellà té més presència fora de l'institut, mentre que l'anglès constitueix un complement útil per a aquests joves quan els manquen recursos lingüístics. Per posar un exemple, responent a la investigadora sobre com ha après català o castellà fora de l'escola, Ghunzhen comenta: «Sí, al bar del meu oncle, que té les clients, sempre parla castellà. La meva cosina també, ella que

també fa dos anys però sembla tres, ella treballa al bar i sempre parla més millor que a mi el castellà». Aquest major ús del castellà, una llengua d'abast internacional, enfront del català, la llengua minoritària autòctona, ha estat documentat anteriorment (vegeu, per exemple, l'estudi de Bernaus, Moore & Cordeiro Azevedo 2007). Trenchs (2013: 37) conclou que a través de les entrevistes els joves manifesten «la naturalitat dels seus comportaments comunicatius multilingües i els dels seus interlocutors a Catalunya», en línia amb el bilingüisme dinàmic que postula García (2009) i amb les pràctiques translingües flexibles que mostren els estudiants xinesos a l'estudi de Wei i Hua (2013).

2.5 LH i identitat

Arran de les onades migratòries dels darrers temps, s'ha produït un interès considerable en l'estudi del bilingüisme i, en concret, de les identitats dels bilingües, incloent el manteniment de les LH i el desenvolupament d'identitats ètniques i locals (Edwards 2009; Grosjean 2010; Rojo, Madariaga & Huguet 2010). A continuació, revisem alguns estudis que han suscitat aquestes qüestions.

Medvedeva i Portes (2018) presenten un estudi longitudinal sobre bilingüisme amb LH i autoidentitat centrat en els fills i filles dels migrants de segona generació (N = 2.209) a Espanya.[6] Tal i com reconeixen els autors, és difícil pertànyer a dues comunitats alhora i identificar-se per igual amb comunitats culturalment diferents. Amb aquest punt de partida, els autors examinen longitudinalment: la influència del bilingüisme amb LH en l'autoidentificació i les actituds cap al país receptor; les diferències entre parlants bilingües i monolingües; i la influència del bilingüisme amb LH en la identitat pròpia i les actituds lingüístiques. Els resultats indiquen, en primer lloc, que la integració i l'autoidentificació poden veure's afectades sobretot per la competència lingüística, especialment si es tracta d'una competència limitada, els efectes de la qual poden ser difícils de reconduir. De fet, la competència limitada esdevé un fort determinant negatiu de la identificació amb el país d'acollida, segons els autors. En segon lloc, les actituds cap a aquest país es veuen influïdes no tant per variables relacionades amb la llengua o per característiques individuals, sinó per factors socials i contextuals com ara la marginació i estigmatització que pateixen determinats grups de fills de migrants a les escoles públiques (vegeu també Martín Rojo 2010). Tanmateix, segons assenyalen els autors, el nivell de competència lingüística, més que les experiències de discriminació, és el que fa que tinguin (o no) un sentiment d'auto-

6. Dades recollides en 180 escoles de Madrid i Barcelona.

identificació amb —i pertinença a— la societat d'acollida. Per últim, s'assenyala que els nois i noies que assoleixen el bilingüisme amb LH, que crucialment els possibilita la integració, manifesten una identitat «cosmopolita» (Woolard & Frekko 2013) i alhora s'identifiquen amb la seva comunitat d'acollida.

Altres estudis han abordat també la relació entre llengües prestant atenció als aspectes identitaris des de diferents perspectives. Així, per exemple, Trenchs-Parera i Newman (2015), en un article sobre polítiques lingüístiques, ideologies i actituds vers els moviments migratoris i el futur del català, analitzen diferents aspectes de la implantació del «Pla per la Llengua i la Cohesió Social» (Generalitat de Catalunya 2009), i la preocupació que comporta per a una part de la societat catalana la globalització i la immigració per a la supervivència de la llengua autòctona des d'un punt de vista etnolingüístic. No obstant això, també constaten als darrers temps l'existència d'un moviment favorable al multilingüisme, assumit per amplis segments de la societat catalana i conduent cap a una identitat cosmopolita. Des d'una mirada educativa, Poalelungi (2016), amb dades de 131 adolescents romanesos que viuen a Catalunya, posa de relleu la importància de mantenir els trets culturals i lingüístics d'origen per a assolir una millor integració dins la societat d'acollida. Els resultats del seu estudi indiquen que els participants s'identifiquen amb diferents grups (romanès, català i espanyol). A l'hora d'autoidenficar-se, les variables més influents són les actituds lingüístiques, l'ús de les llengües, i la identificació amb els pares. També es troben diferències segons que els joves hagin assistit o no al Programa de Llengua, Cultura i Civilització Romanes. Els assistents estan més oberts al multiculturalisme i la seva identificació amb el grup català els ajuda a integrar-se. També des d'un punt de vista educatiu, i partint de l'evidència que molts fills i filles de migrants estan perdent les seves LH (Fillmore 2000), Oh i Fuligni (2010) analitzen el paper de la LH en la identitat ètnica i en les relacions familiars de 414 adolescents d'origen asiàtic i llatinoamericà. Els seus resultats indiquen que el coneixement de la LH s'associa amb una millor relació dels adolescents amb els seus progenitors i una major identificació amb el seu grup ètnic alhora que s'integren satisfactòriament a la comunitat d'acollida. D'altra banda, Mu (2015), partint de 18 estudis que han examinat la correlació estadística entre el coneixement de la LH i el sentiment d'identitat ètnica, presenta una metaanàlisi de la interacció entre aquestes dues variables. Els resultats obtinguts mostren una correlació positiva moderadament significativa entre el sentiment d'identitat i la competència en la llengua meta a través dels diferents grups ètnics examinats, suggerint que el coneixement de la LH i el sentiment d'identitat van de la mà. Des d'una altra òptica, Kim (2017), a partir de l'estudi de les pràctiques a l'aula de dos professors de coreà com a LH, ressalta la importància de la motivació i el posicionament identitari dels

professors com a ensenyants de LH, ja que la manera com les seves pràctiques a l'aula poden engrescar (o no) l'alumnat va lligada a la utilització de pràctiques i discursos motivadors. Conclou que el professorat ha de reflexionar sobre aquestes qüestions en un marc sociocultural complex i canviant. En definitiva, els estudis que relacionen «llengua» i «identitat» ens deixen entreveure la naturalesa constantment negociada, multilingüe, sovint híbrida, i en permanent evolució d'aquest binomi.[7]

2.6 reptes de futur des d'una mirada pedagògica

Els diferents aspectes sobre les LH, que hem anat desgranant als diferents apartats del capítol, conflueixen aquí per intentar abordar els reptes educatius que tenim per endavant en un entorn canviant que requereix una nova mirada pedagògica.

Tal i com assenyala Trenchs (2013), els joves es comuniquen actualment mitjançant pràctiques multilingües flexibles que canvien en funció de l'interlocutor i de l'espai —físic o virtual— en el qual es produeix la interacció. Per tant, com diu l'autora (2013: 34), «cal valorar aquests joves, no com a parlants que pateixen dificultats en català o en castellà, sinó com a parlants posseïdors d'un repertori lingüístic ric que els permet funcionar en una comunitat que […] va més enllà de la família, l'escola, i el barri». En un context caracteritzat per la «superdiversitat», tant cultural com lingüística (Vertovec 2006), cal també que la riquesa del repertori lingüístic d'aquests joves i la capacitat que mostren de comunicar-se amb èxit es vegin reconeguts dins l'àmbit escolar. En aquesta direcció, Trenchs (2013) recomana introduir l'anàlisi del discurs dins l'aula de secundària com a eina pedagògica i proposa com a model a seguir els quaderns de discurs (*discourse notebooks*) de Rymes (2010: 544). Proposa, a més, activar la consciència lingüística de l'alumnat per tal que valorin no només el propi repertori sinó també el dels altres, destacant i respectant la diversitat i coexistència de llengües al centre, i considera que, en un context multilingüe, no s'han de menystenir els canvis de codi, una pràctica coneguda com a *translanguaging*, que l'autora entén com un recurs compensatori necessari. El català, així com la resta de llengües, entren en joc en aquesta equació. Finalment, l'autora recomana també ampliar la formació dels docents per a donar resposta a aquests nous reptes des d'un pla estratègic de centre basat en una pedagogia pluralista que prengui en consideració la capacitat de comunicar-se i no únicament les avaluacions en llengües concretes.

7. Vegeu Blommaert (2013) sobre la complexitat associada als processos de construcció de la identitat en entorns globalitzats i superdiversos.

De manera semblant, Trenchs Parera, Patiño, Canós i Newman (2013: 28) proposen actuacions per fomentar la integració educativa de l'alumnat nouvingut.[8] A continuació n'esmentem algunes: promoure la connexió entre les famílies migrants i el professorat; oferir suport lingüístic i atenció individualitzada a l'alumnat nouvingut; avaluar la competència comunicativa en les llengües locals no només a través de proves acadèmiques; aprofitar les intervencions de l'alumnat llatinoamericà per reforçar la seva autoestima i alhora introduir aquesta varietat dialectal a la resta del grup; propiciar la creació d'espais i activitats que facilitin el coneixement mutu com ara les parelles lingüístiques; estimular el contacte dels joves amb el context universitari i amb migrants graduats; facilitar al personal docent resultats actuals sobre la construcció de la identitat lingüística i cultural de l'alumnat nouvingut; donar formació als docents sobre els costums i la llengua d'aquest alumnat; introduir a les pràctiques del professorat de secundària en formació l'observació de docents en aules d'acollida.

En la mateixa línia, Rojo, Madariaga i Huguet (2010), a partir del seu estudi sobre actituds lingüístiques de l'alumnat autòcton i migrant a la comunitat basca, i amb vista que l'educació intercultural sigui una realitat a les aules, recomanen la inclusió al currículum d'activitats que promoguin el reconeixement de les diferents llengües i cultures presents als espais educatius, i especialment al cas de les llengües amb menor prestigi social (vegeu també Vila 2001). Per la seva banda, Pérez, Lorenzo i Trenchs (2015) apunten en la mateixa direcció en un volum precisament titulat *Reptes de l'educació a Catalunya*, en el qual parlen essencialment de la consecució del plurilingüisme a través d'estratègies que promoguin la internacionalització —com ara la mobilitat mitjançant estades al país de la llengua meta i la metodologia d'ensenyament integrat de continguts i llengua estrangera (EICLE, en anglès CLIL)— i que han d'estar a l'abast de tots i cadascun dels estudiants, per tant també per als parlants amb LH. Precisament, com assenyalen les autores, els estudiants amb llengües i cultures diverses constitueixen un capital humà importantíssim per a assolir el plurilingüisme, un capital, però, que fins aquí ha estat escassament utilitzat, probablement pel fet que la internacionalització s'ha associat a un estatus socioeconòmic mitjà-alt, cosa que caldria redreçar. Tal com afirmen les autores (2015: 148): «Sembla evident que la internacionalització real de l'aula, fruit de la presència d'alumnes d'arreu del món, hauria d'estar plenament incorporada a la planificació de models educatius que cerquin estratègies vers el plurilingüisme i la internacionalització». En tot cas la internacionalització no pot dependre únicament de la presència d'alumnes estrangers a les aules, s'ha de fonamentar a partir de la internacionalització del currículum (vegeu Leask 2015).

8. En aquest cas, xinesos i llatinoamericans.

Tot i la proliferació de recerca sobre l'educació en LH, encara manca recerca que examini la formació pràctica del professorat de LH i, en concret, que promogui una reflexió crítica que n'augmenti la professionalització. En aquest sentit, Cho (2014) presenta un estudi longitudinal sobre professorat en formació a escoles de comunitats on s'ensenyen LH —basat en transcripcions d'aula, entrevistes i diaris reflexius online— en el qual, a través de l'anàlisi de constructes i narratives, s'identifiquen les maneres en què la professora i l'alumnat són capaços de co-construir el significat del binomi «identitat» i «llengua d'herència». D'aquesta manera, el professorat en formació pren consciència de la naturalesa canviant de la seva identitat personal i professional lligada a la LH. L'aproximació reflexiva a la pràctica educativa, exemplificada a través d'aquest estudi, constitueix una bona opció per al desitjable creixement del professorat de LH.

3. CONCLUSIONS

Les diferents aportacions de recerca recollides en aquesta contribució, centrada en l'aprenentatge i manteniment de llengües amb especial atenció a les LH, donen suport a la concepció actual que, quan un parlant aprèn més d'una llengua —ja sigui durant la infància o més endavant, potser com a resultat de processos migratoris— ens trobem amb una persona multicompetent des del punt de vista lingüístic, la capacitat de la qual s'ha de concebre com un conjunt (Cook & Wei 2016; García 2009) en què cadascun dels sistemes lingüístics es desenvolupa de manera interrelacionada amb la resta (Jarvis 2015). Per a l'alumnat nouvingut, l'aprenentatge de les llengües locals és probablement el principal repte i alhora el principal factor d'integració en la societat d'acollida (Medvedeva & Portes 2018). Per tant, s'han de continuar impulsant, particularment el català com a llengua autòctona que ha de continuar erigint-se com a eix vertebrador de la societat catalana, sense deixar de dur endavant iniciatives que promoguin la valoració de les diferents llengües i cultures que conflueixen a la terra d'acollida i aporten una gran riquesa, sovint desaprofitada, als espais educatius.

Tal com assenyala Extra (2017: 11), a Europa, el context en el qual ens situem, fan molta falta polítiques educatives que prenguin en consideració les noves realitats que el multilingüisme comporta i la resposta que com a societat s'ha de donar des del sistema educatiu. Tenint en compte els drets lingüístics als quals hem al·ludit a l'apartat introductori, cal valorar, promoure i preservar totes les llengües, no només les que tenen abast internacional, com ara l'anglès, sinó també les llengües regionals minoritàries i, addicionalment, les llengües d'herència dels migrants (Hitchins Chik, Carreira & Kagan 2017; May 2011). Ens trobem, per tant, davant reptes de gran en-

vergadura que, més enllà de la feina ja duta a terme per a promoure el plurilingüisme a l'escola, requeriran posar en marxa noves mesures d'acció conjunta de les administracions i de les comunitats implicades en el (re)establiment dels drets lingüístics de tota la població escolar.

Maria Juan-Garau
Universitat de les Illes Balears
maria.juan@uib.eu
ORCID 0000-0001-5921-1265

AGRAÏMENTS

L'autora vol agrair en primer lloc la invitació de les editores d'aquest número de la revista *Caplletra* i també les recomanacions realitzades per les persones anònimes que han supervisat la present contribució. Així mateix agraeix el finançament rebut a través del projecte finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats «The TRANSLINGUAM-UNI Project» (ref. PGC2018-098815-B-I00, AEI/FEDER, UE).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aalberse, S. & A. Hulk (2018) «Introduction to the special issue — Heritage language studies and early child bilingualism research: Understanding the connection», *International Journal of Bilingualism*, 22 (5), p. 491-496. DOI: 10.1177/1367006916654351

Baker, C. (2006) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.), Clevedon, Multilingual Matters.

Baker, C. & M. P. Jones (2000) «Welsh language education: A strategy for revitalization», dins C. H. Williams (ed.), *Language revitalization: Policy and planning in Wales*, Cardiff, University of Wales Press, p. 116-137.

Baker, C. & W. E. Wright (2017) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.), Bristol, Multilingual Matters.

Benally, A. & D. Viri (2005) «*Diné Bizaad* [Navajo Language] at the crossroads: Extinction or revival?», *Bilingual Research Journal*, 29 (1), p. 86-108. DOI: 10.1080/15235882.2005.10162825

Bernaus, M., E. Moore & A. Cordeiro Azevedo (2007) «Affective factors influencing plurilingual students of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context», *The Modern Language Journal*, 91 (2), p. 235-246.

Blommaert, J. (2013) «Complexity, accent and conviviality: Concluding comments», *Applied Linguistics,* 34 (5), p. 613-622. DOI 10.1093/applin/amt028

Cenoz, J. (2009) *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective,* Bristol, Multilingual Matters.

Cho, H. (2014) «"It's very complicated» exploring heritage language identity with heritage language teachers in a heritage preparation program», *Language and Education: An International Journal*, 28 (2), p. 181-195. DOI: 10.1080/09500782.2013.804835

Cook, V. & L. Wei, ed. (2016) *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*, Cambridge, Cambridge University Press.

de Courcy, M. (2005). «Policy challenges for bilingual and immersion education in Australia: Literacy and language choices for users of aboriginal languages, Auslan and Italian», *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (2/3), p. 178-187. DOI 10.1080/13670050508668605

Edwards, J. (2009) *Language and identity: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

Extra, G. (2017) «The constellation of languages in Europe. Comparative perspectives on regional minority and immigrant minority languages», dins O. E. Kagan, M. M. Carreira & C. Hitchins Chik (ed.), *The Routledge handbook of heritage language education. From innovation to program building*, New York, Routledge, p. 11-21.

Fillmore, L. W. (2000) «The loss of family languages by immigrant children: Should educators be concerned?», *Theory into Practice*, 39, p. 203-210. DOI: 10.1207/s15430421tip3904_3

Fishman, J. A. (2001) «300-plus years of heritage language education in the United States», dins J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (ed.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*, McHenry, IL, Delta Systems, p. 81-97.

— (2006) «300-plus years of heritage language education in the United States», dins G. Valdés, J. A. Fishman, R. Chávez & W. Pérez (ed.), *Towards the development of minority language resources*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 12-23.

García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden, Wiley-Blackwell.

García, O. & L. Wei, (2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, New York, Palgrave Macmillan.

Generalitat de Catalunya (2009) *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Grosjean, F. (2010) *Bilingual: Life and reality,* Cambridge, Harvard University Press.

Hamers, J. F. & H. A. Blanc (2000) *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.

Harris, J. & J. Cummins (2013) «Issues in all-Irish education: Strengthening the case for comparative immersion», dins D. M. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin & M. Ó Laoire (ed.), *Current multilingualism: A new linguistic dispensation*, Boston, De Gruyter Mouton, p. 69-98.

Hill, R. & S. May (2014) «Balancing the language in Maori-medium education in Aoteaora/New Zealand», dins D. Gorter, V. Zenotz & J. Cenoz (ed.), *Minority languages and multilingual education*, Dordrecht, Springer, p. 159-176.

Hitchins Chik, C., M. M. Carreira, & O. E. Kagan (2017) «Introduction», dins O. E. Kagan, M. M. Carreira & C. Hitchins Chik (ed.), *The Routledge Handbook of Heritage Education. From Innovation to Program Building*, New York, Routledge, p. 1-8.

Hopewell, S. & K. Escamilla (2015) «How does a holistic perspective on (bi/multi) literacy help educators to address the demands of the Common Core State Standards for English language learners/emergent bilinguals?», dins G. Valdés, K. Menken & M. Castro (ed.), *Common core bilinguals and English language learners: A resource for educators*, Philadelphia, Caslong Publishing, p. 39-40.

Hornberger, N. H., ed. (2005) «Heritage/community language education: US and Australian perspectives», Special Issue of *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (2/3), p. 101-108. DOI: 10.1080/13670050508668599

Jarvis, S. (2015) «Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages», dins M. Juan-Garau & J. Salazar-Noguera (ed.), *Content-based language learning in multilingual educational environments*, Heidelberg, Springer, p. 69-86.

Juan-Garau, M. (2014) «Heritage language use and maintenance in multilingual communities», dins K. Schmitz & P. Guijarro-Fuentes (ed.), *Maintaining language and developing multilingualism* (Special Issue), *Applied Linguistics Review*, 5 (2), p. 425-440. DOI: 10.1515/applirev-2014-0019

Juan-Garau, M. & C. Pérez-Vidal (2001) «Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition», *Journal of Child Language*, 28 (1), p. 59-86.

Juan-Garau, M. & J. Salazar-Noguera (2015) «Learning English and learning through English: Insights from secondary education», dins M. Juan-Garau

& J. Salazar-Noguera (ed.), *Content-based language learning in multilingual educational environments*, Heidelberg, Springer, p. 105-121.

Kagan, O. E., M. M. Carreira & C. Hitchins Chik, ed. (2017) *The Routledge handbook of heritage language education. From innovation to program building*, New York, Routledge.

Kim, J-I. (2017) «Issues of motivation and identity positioning: Two teachers motivational practices for engaging immigrant children in learning heritage languages», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), p. 638-651. DOI: 10.1080/13670050.2015.1066754

Lasagabaster, D. (2005) «Attitudes towards Basque, Spanish and English: An analysis of the most influential variables», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26 (4), p. 296-316. DOI: 10.1080/01434630508669084

Leask, B. (2015) *Internationalizing the curriculum,* New York, Routledge.

Lo Bianco, J. (2019) «Language Planning and policies for bilingualism», dins A. De Houwer & L. Ortega (ed.), *The Cambridge handbook of bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 152-172.

Loona, S. & Wennerholm, M. (2017) «Heritage language education in Norway and Sweden», dins O. E. Kagan, M. M. Carreira & C. Hitchins Chik (ed.), *The Routledge handbook of heritage language education. From innovation to program building*, New York (NY), Routledge, p. 313-326.

Martín Rojo, L. (2010) *Constructing inequality in multilingual classrooms*, Berlin, De Gruyter Mouton.

May, S. (2004) «Maori-medium education in Aotearoa/New Zealand», dins J. W. Tollefson & A. B. M. Tsui (ed.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?*, Mahwah, Erlbaum, p. 21-42.

— (2011) *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.), Oxford, Routledge.

May, S., R. Hill & S. Tiakiwai (2004) *Bilingual/Immersion Education: Indicators of good practice*, New Zealand, Ministry of Education.

McCarty, T. L. (2003) «Revitalising indigenous languages in homogenizing times», *Comparative Education*, 39 (2), p. 147-163. DOI: 10.1080/03050060302556

Medvedeva, M. & A. Portes (2018) «Bilingüismo con lengua heredada y autoidentidad: El caso de los hijos de inmigrantes en España», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 163, p. 21-40. DOI: 10.5477/cis/reis.163.21

Mu, G. M. (2015) «A meta-analysis of the correlation between heritage language and ethnic identity», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36 (3), p. 239-254. DOI: 10.1080/01434632.2014.909446

Nicholls, C. (2005) «Death by a thousand cuts: Indigenous language bilingual education programmes in the Northern Territory of Australia, 1972-1998», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (2/3), p. 160-177. DOI: 10.1080/13670050508668604

Oh, J. S. & A. J. Fuligni (2010) «The role of heritage language development in the ethnic identity and family relationships of adolescents from immigrant backgrounds», *Social Development*, 19 (1), p. 202-220. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2008.00530.x

Pérez, C., N. Lorenzo & M. Trenchs (2015) «Les llengües en l'educació: El plurilingüisme i la internacionalització», dins J. M. Vilalta (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, p. 139-191.

Poalelungi, C. V. (2016) «Identity, language, school, and social cohesion in a multicultural context: Young Romanians in the compulsory secondary education of Catalonia», tesi doctoral, Lleida, Universitat de Lleida.

Rojo, V., J. M. Madariaga & A. Huguet (2010) «Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vasca», *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 4, p. 43-60.

Rothman, J. (2009) «Understanding the nature and outcomes of early bilingualism. Romance languages as heritage languages», *International Journal of Bilingualism*, 13 (2), p. 155-163. DOI: 10.1177/1367006909339814

Rymes, B. (2010) «Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires», dins N. H. Hornberger & S. L. McKay (ed.), *Sociolinguistics and language education*, Bristol, Multilingual Matters, p. 528-546.

Schmitz, K. & P. Guijarro-Fuentes (2014) «Understanding the nature and outcomes of early bilingualism. Romance languages as heritage languages», *Applied Linguistics Review*, 5 (2), p. 297-305. DOI: 10.1515/applirev-2014-0013

Simpson, J. (2019) «Supporting bilingualism in adult first-generation migrants», dins A. De Houwer & L. Ortega (ed.), *The Cambridge handbook of bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 250-266.

Slatinská, A. & J. Pecníková (2017) «The role of Irish language teaching: Cultural identity formation or language revitalization?», *European Journal of Contemporary Education*, 6 (2), p. 317-327. DOI: 10.13187/ejced.2017.2.317

Trenchs Parera, M. & L. Tristan Jiménez (2014) «Interaccions al barri: estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya» dins *Recerca i Immigració VI*, Col·lecció «Ciutadania i Immigració» 10, Barcelona, Generalitat de Catalunya, p. 143-165.

Trenchs Parera, M., A. Patiño, L. Canós & M. Newman (2013) «Estudi de les actituds i identitats lingüístiques dels joves xinesos i llatinoamericans a Cata-

lunya i propostes d'actuació educativa», dins *Recerca i Immigració V*, Col·lecció «Ciutadania i Immigració» 9, Barcelona, Generalitat de Catalunya, p. 15-32.

Trenchs-Parera, M. & M. Newman (2015) «Language policies, ideologies, and attitudes, Part 2: International immigration, globalization and the future of Catalan», *Language and Linguistics Compass*, 9 (12), p. 491-501. DOI: 10.1111/lnc3.12155

Trenchs, M. (2013) «Les vivències sociolingüístiques i el multilingüisme dels joves d'origen xinès a Catalunya», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 60, p. 28-39.

United Nations (1948) *Universal Declaration of Human Rights (UDHR).* [<www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>, últim accés 20 de gener de 2019.]

— (2016) *Sustainable development* blog. [<www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2016/01/244-million-international-migrants-living-abroad-worldwide-new-un-statistics-reveal>, últim accés 20 de gener de 2019.]

Universal Declaration of Linguistic Rights Follow-up Committee (1998) *Universal declaration of linguistic rights.* [<www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals389.pdf>, últim accés 20 de gener de 2019.]

Valdés, G., J. A. Fishman, R. Chávez & W. Pérez (2006) *Towards the development of minority language resources*, Clevedon, Multilingual Matters.

Vertovec, S. (2006) *The emergence of super-diversity in Britain*, Oxford, University of Oxford, Centre of Migration, Policy & Society.

Vila, I. (2001) «Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, p. 22-28.

Vila, I., D. Lasagabaster & F. Ramallo (2017) «Bilingual education in the autonomous regions of Spain», dins O. García, A. Lin & S. May (ed.), *Encyclopedia of language and education* (3rd ed.), Springer International Publishing, p. 505-517.

Wei, L. & Z. Hua (2013) «Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK», *Applied Linguistics*, 34 (5), p. 516-535.

Williams, I. W. (2003) Our children's language: *The Welsh-medium schools of Wales 1939-2000*, Talybont, Y Lolfa.

Woolard, K. & S. E. Frekko (2013) «Catalan in the twenty-first century: Romantic publics and cosmopolitan communities», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (2), p. 129-137.

Wright, W. E. (2015) *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy and practice* (2nd ed.), Philadelpia (PA), Caslon.