

UNIVERSITAT DE BARCELONA
DIVISIÓ DE CIÈNCIES DE LA SALUT
FACULTAT DE PSICOLOGIA

DEPARTAMENT DE PERSONALITAT, AVALUACIÓ I TRACTAMENT PSICOLÒGIC

ANÀLISI CONCEPTUAL DEL FENOMEN BILINGÜE.
AVALUACIÓ DEL RENDIMENT ESCOLAR EN
LLENGUA CATALANA i CASTELLANA

Autor: Àngel FORNER i MARTINEZ

Direcció: Dra. Maria Fornés i Santacana

BARCELONA 1990

CAPÍTOL 9

ESTUDIS SOBRE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA i SOBRE FACTORS QUE AFECTEN L'APRENTATGE DE LA L2

- 1. La competència lingüística en les diferents llengües dels bilingües. Relacions entre competència lingüística en L1 i aprenentatge de la L2**
- 2. Competència lingüística, resultats cognoscitius i bilingüisme**
- 3. Variables rellevants en l'aprenentatge de la L2: variables socials, variables educatives i variables evolutives**

9. ESTUDIS SOBRE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA i SOBRE FACTORS QUE AFECTEN L'APRENTATGE DE LA L2

Opinem que es pot comprovar fàcilment com la major part dels treballs de recerca sobre el bilingüisme s'han dut a terme a l'àmbit educacional, especialment en l'anàlisi dels resultats dels programes d'educació bilingüe.

Els estudis evolutius sobre l'adquisició del llenguatge, i les investigacions experimentals sobre els bilingües, s'han efectuat bàsicament a països europeus i nord-americans. Els treballs sobre educació i bilingüisme procedeixen gairebé de tot el món, destaquen igualment els de procedència europea i nord-americana, però s'aprecia una notable producció als continents africà, asiàtic i australià.

Aquest fet que indiquem és de destacar, perquè des de fa vint anys aproximadament no fa sinó augmentar la quantitat de treballs sobre educació bilingüe, de tal manera que una gran part dels estudis sobre bilingüisme fan referència a qüestions relacionades amb: mètodes educatius, rendiment escolar, aprenentatge de segones llengües, educació per a minories lingüístiques, tests i proves de rendiment lingüístic, polítiques educatives, etc.

La major part de treballs sobre educació bilingüe, podríem classificar-los segons si es dediquen a investigar: la competència lingüística dels alumnes o la rellevància de variables individuals i socio-culturals en l'eficàcia dels mètodes d'aprenentatge de la L2.

1. La competència lingüística en les diferents llengües dels bilingües. Relacions entre competència lingüística en L1 i aprenentatge de la L2

Les repercussions dels plantejaments de Lambert (1978), especialment quan fa la distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu, és a dir, entre aquelles formes de bilingüisme que comporten avantatges o inconvenients, van facilitar l'aparició d'una interessant línia d'investigació -a partir de la meitat de la dècada dels anys setanta- respecte als nivells de competència lingüística que són desitjables en L1 per obtenir un bilingüisme individual beneficiós.

Quan s'ha volgut trobar les causes i els efectes de l'aprenentatge d'una L2 sorgeix la hipòtesi dels nivells (Cummins, 1979; Toukomaa i Skutnabb-Kangas, 1977) com un intent d'explicar l'accés a la competència de la L1 i de la L2. Aquesta qüestió, juntament amb el desenvolupament que Cummins va donar -i segueix donant- a les seves propostes teòriques, ha suscitat un notable interès, no exempt d'alguna polèmica.

Cummins, que es va introduir en l'estudi del bilingüisme seguint alguns postulats de les teories de la informació, i també amb alguna aproximació a les correlacions entre bilingüisme i neuropsicologia que aviat va abandonar, es troba avui dia en una línia molt semblant

a la que és habitual en Lambert, ja que els seus interessos se centren en l'estudi del desenvolupament de la competència lingüística, en els models d'ensenyament bilingüe i en els factors motivacionals i socials que afecten el bilingüisme.

El prestigi obtingut per aquest autor fa que les seves idees i propostes siguin valorades i considerades pels responsables de la política educativa de diversos indrets del món. Fa poc, en una de les seves estades a Catalunya (1986), ens confirmava la descripció que fem de la seva trajectòria i també de la progressiva constatació empírica dels seus supòsits teòrics. El lector interessat pot consultar Cummins (1979)¹¹.

Els treballs relacionats amb els nivells de competència lingüística, en el sentit d'analitzar els avantatges i els inconvenients d'una major o menor competència en la L1 respecte a l'adquisició de competència en la L2, pressuposen que els aspectes potencialment beneficiosos del bilingüisme, aquells que han d'influir positivament en el desenvolupament cognoscitiu, només seran efectius a partir de superar uns nivells mínims de competència en la L1 i la L2, de tal manera que una competència per sota d'aquest nivell mínim comportaria efectes negatius que podrien afectar el desenvolupament cognoscitiu (en gran part de procedència escolar) i social.

El nivell més baix o nivell mínim de competència lingüística en la L1, impossible de definir en termes absoluts -com el mateix Cummins ha hagut de reconèixer-

¹¹ Cummins (1979). (Trad. cast., Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. **Infancia y Aprendizaje**, 1983, 21, 37-68). Pot revisar-se una síntesi de la teoria de Cummins, fins i tot crítiques i contracrítiques, a J. Arnau (1985). Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar. A M. Siguan(coord.), **Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares**, (pàgs.7-20). Barcelona: Universitat de Barcelona.

ja que variarà segons l'estadi de desenvolupament de l'individu i les exigències escolars, correspondria o seria similar a un bilingüisme subtractiu en què el subjecte presentaria en ambdues llengües nivells inferiors als nadius, i consegüentment se'n ressentiria tota la seva capacitat cognoscitiva.

El **nivell més alt** en la competència lingüística de L1 i L2 correspondria a una major facilitat en el domini del llenguatge que comporta una major rapidesa en reorganitzar els esquemes cognoscitius dependents del llenguatge. Aquesta situació (bilingüisme additiu), en què els subjectes presenten un major nivell de competència bilingüe, i desenvolupen alts nivells d'habilitat en la L2, permet assegurar el benefici cognoscitiu del bilingüisme, com observen Barik i Swain (1976).

Les primeres investigacions en aquesta línia confirmen la hipòtesi que el nivell de competència lingüística obtingut pels nens bilingües pot actuar com una variable intervinent que mediatitza els efectes del bilingüisme sobre el desenvolupament cognoscitiu i acadèmic d'aquests nens. Això suggereix que la hipòtesi dels nivells també podria proporcionar un sistema per predir alguns dels efectes acadèmics i cognoscitius de diferents mètodes de l'educació bilingüe.

Tal com indica Vila (1983), són molt nombroses les investigacions que sostenen la tesi que per obtenir altes probabilitats d'èxit escolar és insuficient un nivell mínim de competència lingüística (en L2), encara que aquest pugui resultar suficient per a la comunicació ordinària (Toukoma i Skutnabb-Kangas, 1977).

Interessants observacions sobre ensenyament bilingüe efectuades a Austràlia mostren com els nens de L1 (minoritària) en ambients escolars de L2 (majoritària) fan

veure que entenen la L2, bàsicament perquè disposen d'un llenguatge superficial i comprenen aspectes del metallenguatge i de la comunicació no verbal. Aquesta deficiència es comprova en proves orals de comprensió, en nens petits. La principal dificultat sembla raure en la creença per part dels mestres que els nens els entenen correctament en la L2; en aquestes situacions el desenvolupament lingüístic i, sobretot, el cognoscitiu poden quedar qualitativament i quantitativament afectats. Skutnabb-Kangas i Toukoma (1976) han observat fenòmens similars al que exposem en nens finesos immigrants a Suècia.

En el cas de l'educació bilingüe és necessari superar el nivell mínim de competència lingüística en la pròpia llengua, no tan sols per abastar la L2, sinó perquè el desenvolupament lingüístic pugui donar suport al desenvolupament intel·lectual (Cummins i Mulcahy, 1978; Duncan i De Avila, 1979; etc.). Així, no ens hauria d'estranyar que la Conferència de Luxemburg es revoltés contra el bilingüisme, ja que la major part dels estudis que s'hi van presentar corresponien a subjectes als quals s'havia substituït la seva L1 per la L2 (bilingüisme subtractiu). Contràriament, els estudis a partir dels anys seixanta es refereixen sobretot a subjectes en els quals la L1 continuava desenvolupant-se mentre adquirien la L2 (bilingüisme additiu).

En circumstàncies concretes de L1 minoritària, els resultats apunten als beneficis de mantenir la llengua materna a casa quan els nens entren en contacte precoçment amb la L2 -majoritària- a l'escola (Cummins i Mulcahy, 1978). De tal manera que la pèrdua de competència en la llengua materna, que es pot abandonar en favor de la L2 -escolar-, no representa avantatge ni ajuda per al desenvolupament d'aquesta i, endemés, empobreix la pròpia llengua (Bhatnagar, 1980).

Aquestes dades ajuden a corroborar la teoria de Cummins en demostrar que hi ha una base de domini lingüístic que fonamenta l'activitat cognoscitiva acadèmica i que és transferible d'una llengua a l'altra (Flor, 1985).

2. Competència lingüística, resultats cognoscitius i bilingüisme

Creiem oportú presentar un esquema descriptiu (Toukomaa i Skutnabb-Kangas, 1977) on s'apunten els diferents efectes cognoscitius derivats dels diferents tipus de bilingüisme possibles.

QUADRE I

TIPUS DE BILINGÜISME	EFFECTES COGNOSCITIUS	
A) <u>BILINGÜISME ADDITIU</u> (Alts nivells en ambdues llengües).	Efectes cognoscitius <u>POSITIUS.</u>	<u>NIVELL SUPERIOR</u> de competència lingüística
B) <u>BILINGÜISME DOMINANT</u> (Nivells com els dels nadius en una de les dues llengües).	Efectes cognoscitius <u>NI POSITIUS</u> <u>NI NEGATIUS.</u>	<u>NIVELL MÉS BAIX</u> <u>O MÍNIM</u> de competència lingüística.
C) <u>SEMILINGÜISME</u> ¹² (Baix nivell en ambdues llengües).	Efectes cognoscitius <u>NEGATIUS.</u>	

Quadre I. Efectes cognoscitius dels diferents tipus de bilingüisme, de Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977).

¹²El semilingüisme, que correspondria al resultat d'una exposició intensa a la L2 quan encara la L1 no ha estat suficientment desenvolupada, es caracteritza bàsicament per la barreja lingüística entre L1 i L2.

Aquest quadre (quadre I) esquematitza les relacions entre tipus de bilingüisme i efectes o resultats cognoscitius; aconsella evitar el semilingüisme -en terminologia adoptada per aquests autors-, que correspondria a un desenvolupament deficitari de la L1 i consegüentment a una adquisició deficient de la L2. D'altra banda, els bilingües equilibrats amb un correcte desenvolupament i els bilingües no equilibrats però amb un bon nivell en L1 poden optar per establir un bilingüisme dominant o additiu; l'opció depèn, en gran manera, de l'escola quan estableix el mètode que considera més apropiat a la població que atén.

En resum, la hipòtesi aquí apuntada pressuposa que per transferir les habilitats adquirides en una llengua a l'altra cal arribar a un nivell mínim de competència en una de les dues llengües, la més feble (Vila, 1985).

Posteriorment la hipòtesi del desenvolupament interdependent o de la interdependència entre L1 i L2 (Cummins, 1979, 1981), formulada per explicar el traspàs de competència lingüística entre L1 i L2, suposat un bon nivell de competència en L1, indicarà, doncs, que la competència que el nen pot arribar a obtenir en la L2 depèn, en part, del tipus de competència que el nen ha desenvolupat en la seva L1 fins el moment en què comença el contacte intens amb la L2. Un alt nivell inicial de desenvolupament en la L1 permet i facilita que es desenvolupin nivells similars de competència en la L2¹³. En resum, la hipòtesi proposa que hi ha una interacció

¹³ Caldrà, però, recordar que no és únicament aquesta variable (nivell de competència lingüística) la responsable del rendiment en L1 i L2, sinó que actua interactuant amb moltes altres. No són només les possibilitats de l'individu, sinó les circumstàncies intrínseques i extrínseques les que donaran validesa a la hipòtesi (d'interdependència entre L1 i L2) si actuen de forma convergent. Altres tipus de problemes seran els referents a la mesura i valoració dels nivells de competència.

entre el llenguatge en l'ensenyament i el tipus de competència que el nen desenvolupa en la seva L1 abans d'assistir a l'escola (Cummins, 1979), o en començar l'aprenentatge de l'altra llengua. En cap moment no s'ha observat que la pèrdua de la primera llengua millorés els resultats de la segona.

Observeu com el plantejament que es fa en aquest cas entre L1 i L2 no correspon a l'aprenentatge precoç d'ambdues llengües, ni a l'ensenyament d'una llengua estrangera, sinó a una L2 amb presència constant a l'escola i una L1 amb presència familiar o ambiental.

"El bilingüisme és beneficiós quan el desenvolupament d'una llengua repercuteix en el desenvolupament de l'altra, i és negatiu quan el desenvolupament d'una impossibilita o confon el desenvolupament de l'altra. Probablement les idees de Cummins no són encara definitives i caldrà matisar-les en diferents sentits. El nivell mínim no és una idea clara; hi ha nens que a casa seva comencen a parlar dues llengües molt aviat, i així comencen l'aprenentatge de la segona quan el desenvolupament de la primera encara és incipient" (Siguan, 1986)¹⁴.

Els efectes favorables d'un alt nivell de competència lingüística, del desenvolupament interdependent i del bilingüisme additiu, semblen confluïr especialment en individus de nivells socio-culturals elevats. Ekstrand (1983), que s'oposa a la sobrevaloració de l'educació en llengua materna (per a comunitats immigrants minoritàries), i també a les crítiques sobre el semilingüisme (que

¹⁴ Siguan, M. i Vila, I. **La psicopedagogía de segundas y terceras lenguas**. Conferència a les "II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación". Madrid: juny, 1986.

considera acceptable i natural en determinats estadis del procés de bilingüització), i a les suposades dificultats (intel·lectuals i emocionals) procedents d'un bilingüisme precoç, afirma que aquestes idees corresponen en part a una antiga tradició, en part a investigacions superades i defectuoses, i en part a consideracions polítiques de tipus social i econòmic; també rebutja les afirmacions fetes sobre la incapacitat dels immigrants de baix nivell socio-econòmic per arribar a un bilingüisme correcte o a un rendiment escolar en L2 acceptable.

El lector ha d'apreciar com en el fons de la qüestió -bé sigui matisant qüestions lingüístiques, bé qüestions escolars- apareix amb bastant claredat una problemàtica socio-cultural o socio-econòmica d'innegable transcendència. Un cop més, es veu com la dimensió conflictiva del bilingüisme no és una dimensió lingüística, ni neurològica, ni cognoscitiva, sinó bàsicament una dimensió social.

3. Variables rellevants en l'aprenentatge d'una L2: variables socials, variables educatives, variables evolutives

Altres problemes, certament, són de tipus educatiu. Els programes d'immersió i de submersió (Cohen i Swain, 1976; i Swain, 1978b) tenen en comú el fet d'establir l'ensenyament en una llengua diferent de l'habitual a casa.

En els primers tipus de programes (immersió), tots els alumnes inicien l'escolaritat en igualtat de coneixements respecte a la segona llengua (l'escolar). En el segon cas (submersió), es troben barrejats alumnes amb facilitat

envers la llengua d'ensenyament i alumnes que desconeixen aquesta llengua. El resultat per a aquests últims acostuma a ser funest a causa, sobretot, de les dificultats que troben en la comunicació i en l'estudi, i això no tan sols perquè l'ensenyament s'efectua en una nova llengua sinó també per l'oblit escolar de la L1. Per això no són d'estranyar els diferents resultats obtinguts en l'un o en l'altre tipus de programes, ni que es vulguin considerar atenuants o agreujants com minoria/majoria amb coneixements de L2 en programes de submersió, edat i procedència dels nens, capacitació professional dels mestres, motivació social, familiar i personal, etc.

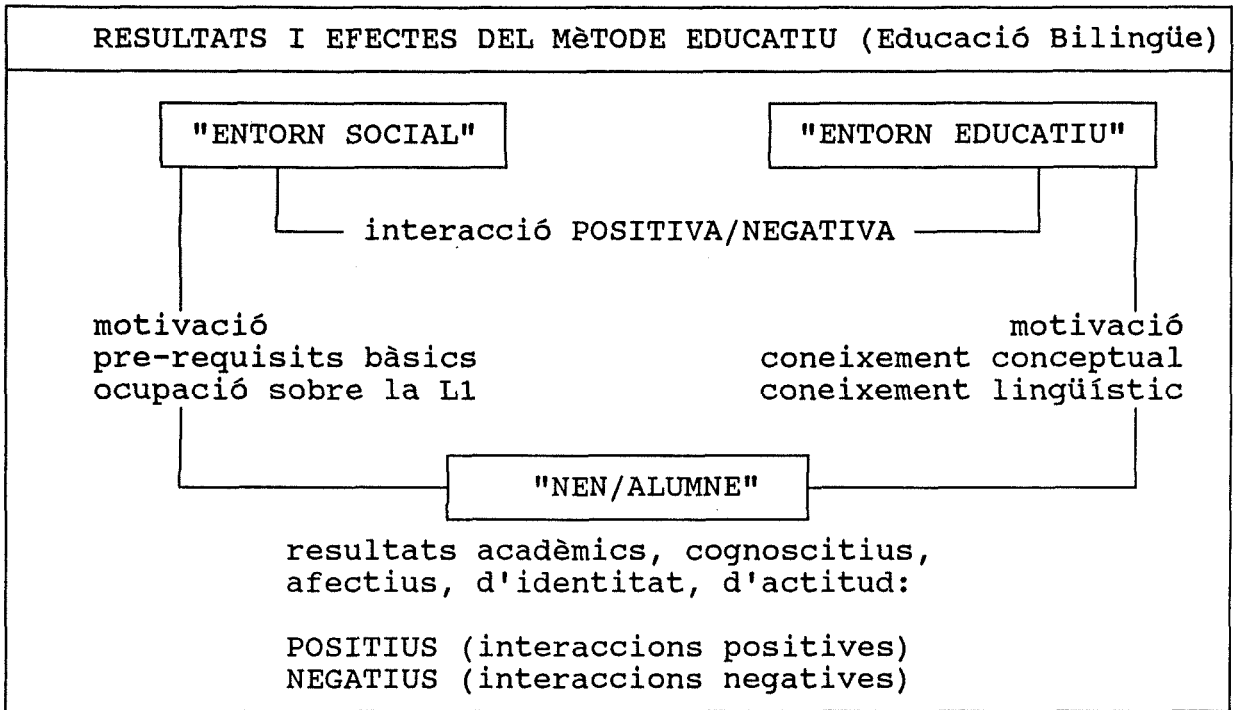
Sembla que no hi ha dubtes respecte del fet que els factors sociològics tenen major importància que no pas els pedagògics en els resultats de l'educació bilingüe (Bower, 1977; i Tucker, 1977).

La diferència entre situacions d'immersió i de submersió n'és un exemple ben clar. "Els factors socials, més que no pas els pedagògics, condicionaran possiblement l'adquisició òptima de les llengües. Així, doncs, en situacions en què la llengua familiar està desprestigiada per la comunitat general i en què molts mestres no són membres del mateix grup ètnic que els alumnes, i no són tampoc sensibles als seus valors i tradicions, en què no hi ha una pressió familiar que inciti a mantenir l'aprenentatge de la lecto-escriptura i del llenguatge -en la L1- ... seria aconsellable d'iniciar l'escolaritat en la llengua vernacle. A l'inrevés, quan la llengua familiar és altament valorada, quan els pares inciten activament a aprendre la lecto-escriptura en L1, i quan se suposa que el nen tindrà èxit, semblaria més oportú iniciar l'escolaritat en la segona llengua." (Tucker, 1977, pàgs. 39-40).

Tal com indiquen Fisham (1977) i Paulston (1978), citats per Cummins (1979), els efectes dels programes d'educació bilingüe només es poden valorar quan aquests programes s'entenen com el resultat d'un conjunt de factors socials. Paulston (1975), comentant les diferències de resultats entre una elecció voluntària o forçada d'educació bilingüe, estableix que: classe social, prestigi de les llengües, voluntarietat o coacció per una educació bilingüe, poder social del grup lingüístic dominant i grau de separació institucional entre els grups lingüístics, són els factors socials determinants dels resultats positius o negatius de l'educació bilingüe.

Els mètodes educatius, com veurem en el capítol 11, poden variar entre els de manteniment i els d'immersió. Sobre aquest punt, i de manera molt encertada, Cummins (1979) adverteix que no es tracta tant d'establir una controvèrsia entre avantatges i inconvenients dels mètodes sinó que cal prosseguir estudis per localitzar els mecanismes particulars mitjançant els quals cadascun d'aquests tipus de programes permeten obtenir els corresponents efectes o resultats. El mètode educatiu, per ser eficaç, ha de contemplar necessàriament les interaccions entre entorn **educatiu-nen/alumne-entorn social** (vegeu quadre II)

QUADRE II



Quadre II. Model interactiu d'educació bilingüe, de Cummins (1979). (Adaptat per A. Forner).

La relació entre les variables "entorn social" i "entorn educatiu" ha estat suficientment estudiada per autors com Cohen i Swain (1978) i Tucker (1977), entre d'altres. Des del punt de vista del subjecte de l'educació -"nen/alumne"- es troben dues variables: **el coneixement conceptual/lingüístic i la motivació per aprendre la L2 i mantenir la L1**. Aquestes variables condicionaran de forma notable els resultats acadèmics en els programes d'immersió (Cummins, 1979), i fàcilment de qualsevol programa d'educació bilingüe.

Les variables procedents de l'entorn social semblen ser les responsables de les predisposicions de l'alumne, mentre que les dues dimensions apuntades (**coneixement i motivació**) semblen correspondre a la interacció entre

l'entorn educatiu i el nen/alumne. De tal manera que es produeix sobre el nen **una doble interacció: entorn social-entorn educatiu**. Podríem pensar que també existeixen variables de presumpció i les variables d'evolució; les primeres correspondrien a la interacció entorn social-nen/alumne i les segones, a la interacció entorn educatiu-nen/alumne. La convergència o no d'ambdós tipus d'interacció repercutiria de manera decisiva en els resultats educatius generals.

La **motivació** per aprendre la L2 es correlaciona, com ja hem vist, amb les actituds del nen envers els parlants de la L2. Els desigs d'identificació o d'aproximació amb els membres del grup lingüístic de la L2 augmentaran positivament la motivació. En cas contrari, la por de perdre la identitat impedirà aquesta motivació. Així es comprova com aquesta motivació no és una variable que pertanyi únicament a l'entorn educatiu, sinó que té clares connotacions ambientals i sòcio-culturals. Taft (1983) afirma que és la integració social la que comporta millores en la competència lingüística en la L2, i no al revés.

Finalment, les **variables evolutives**, que determinen la forma d'adaptació del nen/alumne a l'entorn educatiu, es troben influïdes no tan sols pel mètode educatiu sinó també per les variacions dins aquest entorn educatiu. De la mateixa manera, tampoc no és cert que els resultats educatius corresponents a la interacció nen/alumne-entorn educatiu afectin tan sols resultats acadèmics i cognoscitius, també determinen conseqüències afectives, d'identitat i d'actitud envers els grups i les cultures de la L1 i la L2.

Hem vist, doncs, com a banda dels nivells de competència lingüística, que es consideren determinants per tenir un bon rendiment en L1, L2, L3, etc., també intervenen altres factors que afecten l'aprenentatge de les

llengües, factors d'ordre emocional, educatiu i sòcio-cultural.

* * *

En la nostra opinió, atenent al que hem apuntat en aquest capítol i l'anterior, existeix un important desfaçament entre el que pretenen estudiar les actuals investigacions i les propostes metodològiques per arribar a fer-ho. Sovint es pretén determinar les relacions causals o explicatives sobre qüestions tan interessants com, per exemple, estils cognoscitius, flexibilitat mental, habilitats verbals - no verbals, resultats acadèmics, competència lingüística, fins i tot patrons de lateralització cerebral, existència d'un o dos magatzems en la memòria del bilingüe, etc. Per tractar de verificar les hipòtesis formulades es fan servir, en l'estudi experimental del bilingüisme, instruments i estratègies com: proves de tipus psicofisiològic i electrofisiològic; qüestionaris i **entrevistes** per a l'anàlisi d'actituds i motivacions relacionades amb el bilingüisme; i, concretament, a l'àmbit escolar-infantil es recorre generalment a l'avaluació del rendiment mitjançant l'aplicació de **proves de llenguatge**.

Aquestes proves (les proves de llenguatge) consisteixen en tests o proves de comprensió i expressió en les dues llengües. Habitualment s'avalua la comprensió lectora i verbal, i l'expressió oral i escrita, i s'analitzen aspectes com: la fonètica, l'ortografia, la velocitat lectora, la comprensió lectora, la sintaxi, les interferències, els neologismes, etc.

El problema a què ens estem referint consisteix en adonar-nos de la discordança existent entre el que pretenen

averiguar les investigacions (hipòtesis) i els recursos tècnics que s'apliquen per fer-ho (instruments de mesura). Cal, però, advertir que en aquests moments no es disposen d'alternatives millors, cal acceptar aquestes limitacions, i procurar d'evitar la sobreextensió o la inferència precipitada dels resultats procedents de proves de lectura, escriptura o vocabulari a altres aspectes del comportament intel.lectual o social dels bilingües.

És a dir, disposant d'instruments fiables per mesurar la competència lingüística, existeix el risc d'extrapolar l'aplicació i els resultats obtinguts amb aquests tipus d'instruments i pretendre verificar altres aspectes del comportament dels bilingües o multilingües (lateralització cerebral, estil cognoscitiu, etc.), per a la qual cosa no es disposa actualment d'instruments adequats, o bé els existents (taquistoscopis, escolta dicòtica, EEG, etc.) són de limitada aplicació (individual/laboratori).

De tal manera que, cal convenir que en general els estudis sobre "processos", "organització i funcionament de la memòria", "percepció", etc. compten amb l'aplicació -a l'àmbit del laboratori- d'instruments de precisió com són aparells cibernètics, de mesura fisiològica, de mesura neurològica, etc. Les investigacions de caràcter sociològic se serveixen de tècniques d'investigació social com són les entrevistes, les enquestes, etc. aplicades a mostres representatives de les poblacions que s'estudien. Finalment, a nivell educatiu-escolar es tendeix a avaluar habitualment el rendiment lingüístic, per a la qual cosa es fan servir tests i proves objectives. Si bé aquest resum no contempla exhaustivament tots els tipus de recerca possibles, sí que cal dir que recull aquells que són més freqüents.

CAPÍTOL 10

APORTACIONS SOBRE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN L1 I L2, i RESULTATS DE L'EDUCACIÓ BILINGÜE

- 1. Relacions entre bilingüisme i competència lingüística. Les aportacions de Cummins**
 - 1.1. Hipòtesi dels nivells de competència lingüística**
 - 1.2. Hipòtesi del desenvolupament interdependent entre L1 i L2**

- 2. Treballs que reforcen les propostes de Cummins**
 - 2.1. Estudis sobre les relacions entre: educació i medi socio-cultural**
 - 2.2. Estudis relatius a llengua majoritària/llengua minoritària**
 - 2.3. Estudis sobre aspectes psicosocials i psicolingüístics del bilingüisme individual**
 - 2.4. Estudis sobre edat dels individus i l'aprenentatge de llengües**

10. APORTACIONS SOBRE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN L1 I L2, i RESULTATS DE L'EDUCACIÓ BILINGÜE

En aquest capítol es tracten temes referents al bilingüisme d'interès per als educadors, sobre els que s'ha dedicat gran part de les recents investigacions. Es revisen diverses aportacions d'ordre teòric i empíric que reflexionen sobre les diferents variables que en els darrers anys s'han estudiat (els programes d'educació bilingüe i els factors motivacionals; i, l'entorn socio-cultural i les relacions entre majoria/minoria), i això referit a tres aspectes bàsics que sempre es tenen en compte a l'hora de tractar el tema de les llengües: nivells de competència lingüística, resultats escolars i integració social.

Són tres les constatacions que fàcilment podem fer a la vista dels treballs més recents sobre bilingüisme, concretament d'aquells treballs destinats a estudiar els nivells de competència lingüística i el rendiment i els resultats de l'educació bilingüe. La primera, referent a **l'amplitud i diversitat geogràfica d'on procedeixen els estudis**, gairebé de tot el món; la segona, al constant **augment de rigorositat metodològica en les investigacions**, moltes de les quals fan servir dissenys experimentals; la tercera, destacar la **gran quantitat d'estudis comparatius**

(interculturals) entre els rendiments d'alumnes de diferents procedències.

Malgrat la importància d'aquests factors (extensió, rigor i contrast), persisteixen en la investigació del bilingüisme aspectes problemàtics i de difícil solució com indicàvem al final del capítol anterior.

1. Relacions entre bilingüisme i competència lingüística.

Les aportacions de Cummins

En referir-nos a l'estudi de les relacions entre bilingüisme i competència lingüística cal destacar, no exclusivament però sí de forma important, les aportacions de Cummins (1978, 1979, 1980, 1981, 1983 i 1985) apuntades genèricament al capítol anterior.

Cummins demostra, al Canadà, que el comportament cognoscitiu (en termes de QI i de rendiment intel.lectual) dels bilingües equilibrats i no equilibrats difereix mínimament, de tal manera que no podem suposar que sigui el bilingüisme el que facilita o interfereix el desenvolupament cognoscitiu, sinó més aviat altres factors i variables que apareixen de forma concomitant amb el bilingüisme. Tampoc la classe social no sembla ser un element prou explicatiu per determinar els efectes positius o negatius del bilingüisme, com ja van demostrar Tucker, Lambert i d'Anglejan (1973). En aquest sentit, Díaz (1985) ha trobat que la relació de causalitat entre capacitat intel.lectual i bilingüisme només s'observa clarament durant el període d'aprenentatge d'una L2; i no considera que es puguin inferir de manera general altres tipus de correlacions entre les dues variables, ni en els casos de bilingüisme precoç ni en els de bilingüisme tardà.

Els treballs de Cummins, com molts altres autors, es recolzen fonamentalment en l'anàlisi dels resultats sobre la lecto-escriptura, especialment de la lectura, en les dues llengües de què disposa un subjecte bilingüe, i compara resultats en el rendiment entre les dues llengües, i del rendiment entre bilingües i monolingües.

Els primers resultats semblen apuntar que el rendiment de la lectura en L1 i en L2 està molt relacionat amb l'experiència prèvia¹⁵ del nen abans d'accedir al context escolar, és a dir, amb els pre-requisits desenvolupats pel nen en la seva L1, tant si és majoritària com si no ho és.

A partir d'aquests plantejaments inicials, Cummins tractarà primerament de localitzar aquells aspectes de les habilitats lectores que ja poden estar determinats per les experiències prèvies del nen abans d'anar a l'escola. El que pretén averiguar, en definitiva, són els mecanismes bàsics que cal posseir perquè la lectura esdevingui informadora i constructora de l'activitat del pensament. Cita, d'acord amb Becker (1977), tres mecanismes determinants de la comprensió lectora: **coneixement semàntic, nivell de consciència metalingüística** respecte

¹⁵ Aquestes "experiències prèvies", en l'àmbit de la competència comunicativa, es refereixen a habilitats on queden implicats factors cognoscitius i lingüístics que el nen desenvolupa progressivament. Aquestes habilitats són classificades de diferent manera segons els diversos autors, així podem trobar des de la descripció d'un elevat nombre de factors independents entre si, fins autors que proposen un sol factor global. Seguint a Vila (1985), Canale (1983) distingeix quatre factors per a determinar les "experiències prèvies" a l'ingrés del nen a l'escola: **competència gramatical** (domini del codi lingüístic); **competència sociolingüística** (domini de l'ús apropiat del llenguatge en diferents contextos); **competència discursiva** (domini de les regles per combinar i organitzar amb coherència els significats); i **competència estratègica** (domini de les estratègies verbals i no-verbals per aconseguir establir comunicacions efectives).

a la naturalesa del text imprès o escrit, i nivell de **facilitat per processar el llenguatge descontextualitzat.**

El **coneixement semàntic** significa reconèixer i comprendre els conceptes significats en les paraules, allò que les paraules impliquen de la realitat.

La comprensió lectora dependrà -en gran part- del coneixement semàntic de què disposi el nen. Així, els nens d'una L1 minoritària podrien presentar una escassa "performance" (errors en l'ús i producció lingüística, que habitualment s'atribueixen a factors socio-culturals o psicològics) per raó del coneixement restrictiu del vocabulari i de les funcions gramaticals de les paraules, és a dir, per dificultats de percepció i producció del llenguatge en L1.

Si entenem que llegir és una successió de formulacions predictivo-hipotètiques a partir del sentit contextual, un desenvolupament baix del vocabulari pot impedir la comprensió d'un text. Un desenvolupament lingüístic precari comporta, en el nen, una capacitat conceptual baixa, necessària i imprescindible per a l'abstracció. És clar que, en circumstàncies on ja resulta problemàtic l'aprenentatge de la lecto-escritura en L1, l'alumne en una escolaritat en L2 es troba abocat a un fracàs no tan sols lingüístic sinó, també, cognoscitiu.

La **consciència metalingüística**, considerada com un requisit imprescindible per aprendre a llegir (Smith, 1977), es refereix a la comprensió que l'escriptura, el que està escrit, té significat, i que el llenguatge gràfic és diferent del llenguatge parlat; i també que la finalitat del llenguatge és comunicar alguna cosa. Es poden suposar igualment factors psicològics, sociològics i neurològics com a condicionants d'aquest segon aspecte.

El metallenguatge significa una superordenació del llenguatge que permet la conceptualització dels conceptes.

El **llenguatge descontextualitzat**, el tercer aspecte que Cummins analitza, es basa en les aportacions d'Ellaser i Steiner (1977), Olson (1976) i Vygotsky (1962), quan remarquen la importància que té la lecto-escriptura per facilitar la descontextualització i l'elaboració dels processos del pensament. El llenguatge descontextualitzat, és a dir, fet servir fora de la situació contextual o d'interacció personal, és una habilitat en el processament del llenguatge i per tant afecta la competència de l'individu; seria similar al que Halliday (1975) denomina la funció representativa del llenguatge. És un tipus de llenguatge molt present a l'escola, ja que molts aspectes dels continguts escolars es transmeten de forma descontextualitzada.

Més endavant, Cummins (1980), interrelaciona els tres aspectes exposats que fan referència a la **capacitat de processar informació lingüística** (coneixement semàntic, consciència metalingüística, comprensió del llenguatge descontextualitzat), que denomina en conjunt CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), i que considera interdependent del rendiment intel·lectual. Aquesta capacitat de processar informació lingüística, com veurem després, la considera interdependent entre L1 i L2.

Posteriorment, el 1983, proposa una segona dimensió de la competència lingüística (la comunicativa) la **capacitat bàsica de comunicació** (Basic Interpersonal Communicative Skills) -BICS- que està relacionada amb els factors socials i de la personalitat de l'individu més que no pas amb factors d'ordre intel·lectual. El primer factor (CALP) correspon a la capacitat del coneixement conceptual, i el segon (BICS), a la capacitat comunicativa. El 1986 revisa aquests conceptes i millora la formulació teòrica

de les relacions entre competència lingüística i rendiment acadèmic.

Per a una millor comprensió de l'aportació de Cummins, resulta adequat apuntar i descriure les principals variables que acostuma a tractar en els seus estudis teòrics i empírics. Fonamentalment Cummins tracta de: **l'edat del nen, les relacions entre majoria/minoria, les condicions familiars i educatives, i els factors motivacionals.**

L'**edat del nen** en accedir a l'escola és una variable a tenir en compte, sobretot si l'escola segueix algun programa d'educació bilingüe des dels primers cursos, encara que només sigui a nivell oral. Això per diferenciar el nen escolaritzat d'aquell altre nen que roman durant el període preescolar a casa seva. L'edat d'inici de l'aprenentatge lecto-escriptor no sembla ser una variable determinant precisament perquè la major part dels infants inicien aquest procés a una edat similar.

Igualment quan ens referim a **llengua majoritària i llengua minoritària** cal entendre que ho fem sobre totes les connotacions educativo-culturals i sòcio-econòmiques habituals en aquest tipus de diferenciacions sociolingüístiques (llengua de prestigi, llengua dominant, classes socials afavorides, alta motivació per l'aprenentatge, llenguatge elaborat, etc.)

Perquè el bilingüisme resulti profitós cal que **les condicions generals de l'educació i familiars** siguin bones. Cada cop que el bilingüisme es desenvolupa en un medi on hi ha problemes educatius, on el clima social no és favorable per al desenvolupament harmònic del nen, hi ha el risc que l'educació bilingüe comporti dificultats lingüístiques que s'afegirien a les altres possibles dificultats (Balkan, 1970).

En aquest sentit la importància que tenen **els factors motivacionals** en l'aprenentatge queda fora de dubte; igualment ocorre en els aprenentatges del llenguatge, ja que la major part dels determinants de la conducta verbal semblen raure en les relacions socials (Gumperz, citant Ervin-Tripp, 1967). La motivació, situació procedent de les estimulacions familiars, educatives i sòcio-culturals, especialment de les afavorides, sembla actuar com un reforçador important en l'aprenentatge de la L2, L3, etc. sobretot si la L1 és majoritària.

Els treballs de Cummins es refereixen, doncs, a situacions bilingües escolars més que no pas a comunitats essencialment bilingües; i així cal entendre que l'autor no tracti específicament el bilingüisme precoç, i insisteixi en estudiar les relacions entre majoria-minoria, rendiment en L1 i L2, mètodes educatius i aspectes motivacionals. Cummins, que s'aproxima al plantejament de les seves teories guiat pel marc referencial de les teories de la informació, es desinteressa -com és habitual en molts autors- l'estudi de les possibles correlacions neurològiques entre l'aprenentatge de les llengües i el funcionament cerebral.

1.1. Hipòtesi dels nivells de competència lingüística

La **hipòtesi dels nivells** (Cummins, 1978, 1979) (vegeu també el capítol precedent) predirà que els infants exposats a una L2 sense un desenvolupament adequat en la L1 (suposadament minoritària) s'abocaran al fracàs o a un desenvolupament inferior en ambdues llengües. També, aquests infants, si alhora es troben en un baix nivell sòcio-cultural, dependran més de l'escola per elaborar els pre-requisits suficients per accedir a la competència

lingüística; en tal situació el sistema educatiu hauria d'establir mètodes que tendissin al bilingüisme additiu. En aquest sentit, Cummins insisteix en el fet que la deficient competència en L1 i en L2 en alumnes de llengua minoritària i classe social desafavorida no és imputable únicament a l'ambient social o la motivació prèvia a l'escola sinó, sovint també, a l'aplicació de mètodes educatius inapropiats.

En una interessant obra sobre dificultats escolars i d'aprenentatge de Lobrot (1972), s'exposen uns plantejaments similars als que acabem d'indicar, i se'ns adverteix de la funesta repercussió que l'organització i la metodologia de l'ensenyament poden tenir sobre determinats alumnes caracteritzats per un entorn social precari, on l'escassa motivació dels nens, i també dels professors, determina sovint el baix rendiment escolar.

La **hipòtesi dels nivells** proposa l'existència d'un **nivell "mínim"** i un altre de **"superior"** per a l'accés a la competència lingüística. El nivell més baix correspondria a un grau mínim, però suficient, de domini de la L1 per sota del qual s'accediria amb dificultat i de manera incompleta al domini lingüístic de la L1, i per descomptat de la L2, resultant-ne afectat no tan sols el desenvolupament del llenguatge sinó també, com ja hem remarcat, el cognoscitiu. A partir del nivell més baix, a mesura que augmenti la competència en la L1, més fàcil serà d'incorporar la L2, la qual cosa afectaria positivament les estructures del llenguatge i de la cognició.

Segons Cummins, la variable "nivell" (nivell mínim i nivell superior) estaria influïda pel desenvolupament cognoscitiu i l'exigència escolar. També, a partir del nivell mínim es progressaria des d'una competència superficial en la L2 a una competència cognoscitiva i més profunda. El nivell superior correspondria als beneficis

cognoscitius que es derivarien de la situació i l'habilitat bilingüe del nen, és a dir, de la competència en L2 i a la vegada en L1.

La hipòtesi dels nivells, en opinió de Blanco (1981), Hamers (1980) i altres autors, presenta dos punts deficitaris. El primer, com ja hem indicat al capítol anterior, es refereix a la localització i mesurabilitat dels nivells. Resulta difícil i ambigu determinar amb precisió la situació d'un individu respecte del nivell mínim o superior, ja que la hipòtesi dels nivells no permet fer una explicació dicotòmica en el sentit de poder classificar el rendiment d'una persona en l'un o l'altre nivell, sinó que pressuposa l'existència de subnivells o fases intermèdies entre ells. El segon punt conflictiu consisteix a reconèixer que la responsabilitat per superar el nivell mínim i accedir al nivell superior no correspon únicament a l'individu sinó també a un conjunt de factors externs; de tal manera que, es troben a faltar les explicacions causals necessàries per les quals uns nens no superen mai el nivell inferior i d'altres arriben amb facilitat al superior.

Alguns aspectes dels plantejaments de Cummins hem de veure com no són aplicables quan es tracta de nens bilingües precoços o en sistemes educatius bilingües on s'introdueixen simultàniament les dues llengües.

1.2. Hipòtesi del desenvolupament interdependent entre L1 i L2

Posteriorment Cummins (1979) presenta la **hipòtesi del desenvolupament interdependent**, que consisteix en la continuació de la teoria anteriorment exposada. Una forma