

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

d'aproximar-nos a aquesta hipòtesi consisteix a recollir les consideracions següents.

El nivell de competència en la L2 dependrà, en bona part, del nivell i del tipus de competència que el nen hagi desenvolupat en la seva L1 fins al moment en què és sotmés a l'aprenentatge intens de la L2.

A condició que l'entorn lingüístic faciliti al nen l'ús de la L1 quan s'iniciï l'aprenentatge sistemàtic de la L2, aquesta podrà obtenir alts nivells de competència sense detriment de la L1.

Un alt nivell de competència inicial en la L1 permetrà desenvolupaments similars en la L2. Un baix o relativament pobre nivell de competència en la L1, a l'inici de l'aprenentatge sistemàtic de la L2, pot impedir la continuació del desenvolupament de la L1 i, alhora, també limitar el desenvolupament de la L2.

En definitiva, hi hauria una interacció directa entre el llenguatge de l'ensenyament (a l'escola) quan aquest no és la L1, i el nivell de competència que el nen ha desenvolupat en la seva L1 abans d'assistir a l'escola.

De tal manera que els requisits per adquirir habilitats en la lecto-escriptura depenen, en la major part dels nens del grup lingüístic majoritari i de classe social mitjana o alta, de l'experiència lingüística adquirida a casa abans d'iniciar l'escolaritat; i a partir d'aquí, Cummins (1981) reformula una primera definició de la teoria de la interdependència (1979) de la següent manera: "En la mesura en què la instrucció en Lx és efectiva en promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly es produirà a condició que existeixi una adequada exposició a Ly (a l'escola i/o a l'entorn) i una propícia motivació per a aprendre Ly".

Cummins assegura que el model d'educació bilingüe derivat de les hipòtesis dels nivells de competència i de la interdependència del desenvolupament permet comprendre i interpretar els resultats procedents de diferents programes o estils d'educació bilingüe, la qual cosa - l'avaluació de programes- serà un altre dels temes que tractarà aquest autor.

La seva teoria, aplicable al camp de l'educació bilingüe no simultània -com hem indicat-, no aconsegueix, però, d'establir relacions causals entre competència lingüística i desenvolupament cognoscitiu en el cas de l'adquisició consecutiva de dues llengües -que és el que estudia-. També té dificultats per explicar els motius pels quals uns nens arriben al nivell superior de competència lingüística i d'altres mai aconsegueixen el nivell mínim, tot i que recentment ofereix sobre aquesta qüestió explicacions de tipus sòcio-cultural.

Posteriorment, 1986, Cummins reelabora en part les distincions que havia establert entre "basic interpersonal communicative skills" (BICS) i "cognitive/academic language proficiency" (CALP), estudia les relacions entre **competència lingüística i resultats acadèmics**, estableix els possibles nivells de suport contextual al llenguatge de l'individu (context emmascarat i context desemmascarat) i els nivells d'exigència cognitiva (elemental / complexa) en les activitats de comunicació, i això relacionat amb la L1 i la L2.

2. Treballs que reforcen les propostes de Cummins

Disposem d'un extens llistat d'investigacions i estudi que donen consistència i confiabilitat a les propostes de

Cummins, i que aporten dades concurrents amb les seves teories. D'aquests treballs hem escollit els que creiem que il·lustren millor la importància de les variables que abans hem indicat, és a dir, **educació i entorn socio-cultural, majoria/minoria** (llengua majoritària/llengua minoritària), **factors motivacionals, i edat dels individus** quan inicien l'aprenentatge d'una L2.

2.1. Estudis sobre les relacions entre: educació i medi socio-cultural

Disposem de conclusions procedents d'estudis relatius a l'educació bilingüe que, certament, han aportat dades interessants que no haurien de menystenir-se o d'ignorar-se. Així, l'excepcional seguiment que s'ha fet dels programes d'immersió al Canadà indica que -llevat d'un desenvolupament inicial del nen en un entorn clarament bilingüe- el millor moment per introduir l'aprenentatge de la L2 coincideix amb l'inici de l'escolaritat. Igualment s'ha comprovat que malgrat alguns resultats acadèmics relativament inferiors en l'educació bilingüe comparats amb una educació ordinària o monolingüe, a partir del sisè curs d'escolarització aquesta tendència s'inverteix.

Macnamara, Svarc i Horner (1976), a partir d'un estudi amb alumnes anglo-francesos del Canadà, no troben diferències en l'adquisició de l'anglès entre nens de sisè grau anglòfons que assisteixen a escoles franceses o a escoles angleses, malgrat que a les escoles franceses no s'ensenyava l'anglès fins a tercer o, fins i tot, a cinquè grau; com tampoc troben diferències en el domini de l'anglès entre aquells alumnes d'escoles franceses que el comencen a aprendre sistemàticament a tercer o cinquè curs.

En un altre estudi al Canadà entre anglo-francesos, McDougall i Bruck (1976) afirmen que els resultats obtinguts en introduir l'aprenentatge de la lectura en la L2, en els programes d'immersió, no diferien gaire dels resultats que obtenien els alumnes que ho feien en la seva L1.

Swain (1978a) analitza comparativament els resultats entre els programes d'immersió total i parcial al Canadà, programes que exposarem més detalladament al pròxim capítol. Els alumnes que segueixen programes d'immersió parcial, en els quals reben educació equilibrada entre francès i anglès, tarden el mateix temps a obtenir el domini de l'anglès que aquells altres que segueixen estudis regulars en anglès, ultra resultar menys hàbils en llengua francesa que no pas els estudiants en programes d'immersió total. Igualment observa com al final de l'escolarització, en els programes d'immersió, l'habilitat lectora dels alumnes en la L2 és equivalent a l'habilitat dels parlants nadius en aquella llengua.

Els factors motivacionals i sòcio-culturals deuen tenir gran importància en els resultats de l'educació bilingüe, si més no quan comparem la divergència de resultats entre els estudis que acabem d'indicar i els procedents d'altres situacions, com per exemple s'ha trobat a Mèxic.

Un estudi amb nens indis mexicans (Modiano, 1968) sobre el domini de la seva llengua nadiua i el domini del castellà, fent servir una tècnica experimental correcta, indica la millora en el rendiment lector castellà, a partir dels tres anys d'escolarització, d'aquells nens als quals s'havia ensenyat a llegir primerament en la seva llengua pròpia, més que no pas dels que rebien inicialment l'educació en castellà. González (1977) aprecia que nens mexicans emigrats als EUA, amb un castellà clarament

establert, milloren el rendiment en llengua anglesa més que no pas els nens nadius mèxico-americans que tenen diferent llengua a casa i a l'escola.

La casuística que es pot observar és molt variada si bé apareixen constants que semblen perfilar-se o definir-se clarament; d'una banda, un bon desenvolupament de la L1 abans d'iniciar l'escolaritat i un bon nivell socio-cultural afavoreixen l'aprenentatge i l'escolaritat en L2 i, també, milloren la L1; d'altra banda, un dèficit en el desenvolupament de la L1 i un nivell socio-cultural baix comprometen la competència en L1 i dificulten l'aprenentatge en/de L2.

En mig de la polèmica creada entorn dels principis i criteris de l'educació bilingüe van anar prenent interès les teories de Cummins com un intent d'explicar el rendiment escolar en funció de certes capacitats cognoscitivo-lingüístiques que els nens tenen disponibles a l'inici de l'escolaritat i que també depenen del context socio-cultural; serà, però -suposada una adequada motivació- el tractament educatiu el màxim determinant de l'èxit o del fracàs escolar (Arnau, 1985).

Cummins, com hem comentat, suggereix que els factors motivacionals i la situació socio-cultural de procedència actuen com a variables intervinents susceptibles de modificar de manera significativa els resultats d'un mateix projecte educatiu.

Les observacions educatives que es deriven de la teoria de la interdependència poden apuntar-se de la següent manera: Cal tenir molt present que els resultats de l'educació es veuen influïdes pel grau de competència que presenta l'alumne, en iniciar l'escolaritat, en la L1 i en la L2. Si el coneixement conceptual i lingüístic del nen no condueix a desenvolupar habilitats en la lecto-

escriptura en ambdues llengües, l'ensenyament inicial hauria d'efectuar-se mitjançant la L1, i prosseguir tendint a una forma de bilingüisme additiu; i tot això sense infravalorar els aspectes motivacionals que sens dubte interactuen de forma important i afecten valors educatius, socials i culturals.

És absurd fer una valoració únicament lingüística o asèpticament educativa del fenomen bilingüe; hi intervenen factors afectius, d'identitat, d'actitud envers les cultures representades per les llengües, etc. que tenen valor específic i, per tant, incidència en l'àmbit educacional. És un error, generalment imputable als mateixos educadors, considerar homogeni un grup d'alumnes en una situació d'educació bilingüe (González, 1977) i oblidar les diferències interindividuals existents.

La motivació del nen per aprendre la L2 es relaciona estretament amb les seves actituds envers els parlants d'aquesta llengua; aquesta observació cal valorar-la en tota la seva extensió ja que permet explicar per què un mateix tipus de programa educatiu pot oferir resultats divergents tant a nivell de grup com d'individu. Aplicar mètodes separats pel que fa a l'ús de la L1 i de la L2, per exemple unes assignatures en L1 i unes altres en L2, també és una variable a tenir en compte, especialment perquè s'oposa als mètodes concurrents i pot tenir connotacions positives en alumnes d'altres capacitats cognoscitivo-lingüístiques i, contràriament, en aquells amb dificultats de llenguatge i/o conceptualització poden representar un greu obstacle en el seu desenvolupament.

Hi ha, certament, actituds i estudis que s'oposen a acceptar aquest suposat automatisme entre rendiment en L1 i en L2 a base de consolidar inicialment la L1; són aquells estudis que proposen com a millor mètode el bilingüisme precoç (Ekstrand, 1980, 1983), tot i que ja hem vist com

s'intenta negar o eludir l'existència d'aquesta contraposició entre mètodes o models teòrics.

Fàcilment podríem seguir oferint una extensa llista de resultats i conclusions referents a diversos aspectes dels bilingües i de l'educació bilingüe; opinem, però, que aquests resultats tenen poc interès precisament perquè tracten d'aspectes molt puntuals d'una realitat molt més complexa i variada que seria, en tot cas, la que podria donar explicacions adequades a aquests resultats. Això que diem ens fa pensar que apropiarse de les dades objectives o de les conclusions estadístiques procedents de qualsevol estudi sobre bilingüisme i, en virtut d'elles, pretendre defensar criteris o models educatius per aplicar-los a una situació concreta sense efectuar d'antuvi una anàlisi profunda i rigorosa de la realitat existent, és una actitud que pot desqualificar a qui la proposa i a qui la manté.

També podria pensar-se, com indica el mateix Cummins, que les confirmacions que empíricament s'obtenen de les teories dels nivells i de la interdependència es contradiuen amb els plantejaments dels programes d'immersió. Aquest autor adverteix que en el fons són els mateixos principis els que estan presents en ambdues opcions. Nosaltres creiem que les propostes de Cummins no es contraposen amb els mètodes d'immersió i més aviat representen alternatives a considerar o tenir en compte quan aquest mètode no es pot dur a terme des de l'inici de l'escolarització i en situacions socials determinades.

Els plantejaments més recents de Cummins -similars als de Lambert- permeten explicar, tal com pretenia, les diferències de resultats que s'obtenen per l'educació bilingüe en diferents indrets, encara que la proposta sigui més descriptiva d'unes correlacions observables que no pas explicativa de les raons per les quals es donen aquestes diferències.

2.2. Estudis relatius a llengua majoritària/llengua minoritària

En un informe elaborat per encàrrec de la UNESCO sobre l'ensenyament en nens finlandesos emigrats a Suècia, Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) posen en evidència que, en una situació en què l'aprenentatge escolar s'efectua en la L1 -en aquest cas minoritària, el finès a Suècia (a diferència de l'anglès al Canadà)- el desenvolupament lingüístic d'aquests nens mostra com els que millor havien preservat la seva L1 eren els que demostraven major habilitat també en l'aprenentatge del suec.

Els nens finesos amb algunes dificultats, encara que només fossin a nivell de capacitats no verbals, obtenien puntuacions inferiors a la norma no tan sols en el suec sinó també en finès.

Aquells nens, majors de deu anys, que emigraven a Suècia amb un bon desenvolupament de la L1, mantenien nivells de domini del finès similars als nens que no emigraven i, posteriorment, presentaven habilitats lingüístiques en la L2 semblants a les dels mateixos nens suecs. En aquest cas, els nens ja havien desenvolupat les seves habilitats bàsiques en la L1, fins i tot les de nivell abstracte, de tal manera que aconseguien dominar abans i millor els conceptes en la llengua sueca, a diferència d'aquells nens que havien emigrat de petits, a l'inici de l'escolaritat. Els infants que havien emigrat a Suècia quan tenien sis o set anys, just en començar l'escolaritat, experimentaven dificultats i pertorbacions en el desenvolupament del llenguatge i també en l'aprenentatge (consolidació) del finès. En aquest cas, i

en el dels que emigren abans de començar l'escolaritat, el risc de ser semilingüe¹⁶ és màxim.

Hansegard (1968), Jaakkola (1976), Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) i altres autors fan servir el terme de **doble semilingüisme** de manera similar a com Lambert (1978) fa servir el de **bilingüisme substractiu**. El doble semilingüisme consisteix en la incorporació incompleta de la L2 i, alhora, la interrupció de la L1. Aquesta forma de denominar el fenomen sembla equivalent al concepte de bilingüisme popular (Pauslton, 1975) però té connotacions molt més negatives. Totes aquestes descripcions s'oposen a les d'un bilingüisme correcte, additiu i elitista com correspondria als bilingües equilibrats.

El concepte de semilingüisme suscita actualment una forta polèmica; aquest concepte caracteritzaria els individus -nens immigrants- que sense haver completat el desenvolupament de la L1 es veuen sotmesos a la influència -sovint asistemàtica- de la L2, i també de persones més grans que han tingut dificultats en el seu desenvolupament lingüístic en L1 i s'han vist exposats a una important influència de la L2.

Oksaar (1983) s'afegeix al grup d'investigadors que critiquen -des d'una perspectiva sociològica- la noció de Hansegard sobre semilingüisme o doble semilingüisme, i adverteix que aquest criteri ha comportat una repercussió negativa en la consideració dels grups ètnics minoritaris

¹⁶ En defineix semilingüisme, segons Hansegard (1968) i Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976), com un concepte no estrictament lingüístic, sinó que s'interpreta com un emmascarament sobre les operacions cognoscitives que precisen de la participació de la competència lingüística; si bé en un primer moment es podria pensar que el subjecte en qüestió disposa de l'adequada fluïdesa lingüística, aquesta no deixa de ser molt superficial. El semilingüisme apareixerà en funció de la separació existent entre la llengua de casa i la llengua de l'escola quan cap de les dues no sigui correctament assimilada (Balkan, 1970).

i d'immigrants a Suècia. També se sorprèn de l'àmplia difusió que als països escandinaus ha tingut aquest concepte de signe pejoratiu que considera carent de rigor teòric i de suport empíric. A parer nostre és un concepte còmode d'utilitzar per descriure determinats comportaments divergents o atípics en l'ús i domini de dues llengües, o en situacions concretes de llengües en contacte. Es proposa, per corregir-lo, el tractament de disfuncionalitats concretes del llenguatge en aquells individus que a l'hora d'incorporar llengua i cultura noves són propensos a fer-ho amb dificultats. També ha sorgit el concepte de semiètnicitat, potser menys popularitzat però amb connotacions igualment desfavorables.

La crítica que es fa sobre tota aquesta qüestió, i que també afecta Skutnabb-Kangas i Toukoma, indica que el semilingüisme, que es vol relacionar amb dèficits del desenvolupament emocional, social i cognoscitiu, és un trastorn exclusiu d'alguns individus bilingües que pertanyen a minories, i que malauradament les seves repercussions o efectes consisteixen en una infravaloració social dels suposadament afectats. Autors com Ekstrand (1983) proposen abolir radicalment el terme i el concepte de semilingüisme precisament per la injustícia i el desprestigi social que implica.

Tanmateix, els resultats favorables en l'aprenentatge de les llengües, en aquells individus que disposen d'una L1 minoritària però que havia estat fomentada a casa i a l'escola (Hebert, 1976), serà un argument més a favor de la teoria de la interdependència o desenvolupament interdependent entre L1 i L2. Nosaltres mateixos durant el període 1981/1987 vam dur a terme una investigació en aquest sentit, a Catalunya, entre català/castellà en nens de 5 fins a 14 anys, i es van confirmar, com més endavant

exposem, alguns supòsits del desenvolupament interdependent¹⁷.

Destacant la importància que indiscutiblement té la llengua majoritària en aquestes situacions on la minoria ha de convertir-se bilingüe mentre que la majoria no ho és, Mägiste (1979), que valora els efectes que tenen els programes d'immersió aplicats a Suècia, assegura que ni l'aplicació correcta d'aquests mètodes educatius ni la incidència de la llengua parlada habitualment a casa, no poden compensar l'enorme influència de la llengua majoritària i present en l'entorn ambiental.

Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977) -en una línia molt similar a la de Cummins- van seguir investigant en nens immigrants a Suècia, i afirmen que la base per a una possible adquisició de competència en la L2 sembla ser el nivell adquirit prèviament en el desenvolupament de la llengua materna. Així, si en un estadi inicial del seu desenvolupament, un nen de llengua minoritària, influït per l'ambient, aprèn una llengua estrangera sense rebre suport en la seva L1, l'habilitat en la seva llengua materna disminuirà o fins i tot cessarà, deixant el nen sense base per aprendre prou bé la segona llengua.

Respecte a l'alumne quan es troba en un àmbit lingüístic on li correspon com a pròpia una llengua majoritària o una llengua minoritària, Cummins distingeix que, en el primer cas, el desenvolupament de la L2 no afecta la L1, la qual coadjuva a potenciar el rendiment en la L2. En el segon cas, cal entendre que la llengua del nen pel fet de ser minoritària es presenta, en començar l'escolaritat, com a insuficientment desenvolupada, la qual cosa, ultra presentar altres problemes, dificulta l'accés a les habilitats necessàries per assimilar la L2.

¹⁷ Forner, A. (1984). **El fenomen bilingüe i l'educació a Catalunya**. Fotocopiat. ICE Universitat de Barcelona.

Oblidar l'educació en la L1 no millora el rendiment en la L2 i deteriora la L1. D'aquesta manera es podria resumir la tendència de la major part dels estudis que donen suport a la proposta de Cummins; i amb més motiu si també es donen els fenòmens sociolingüístics corresponents a una relació negativa entre L1 i L2: que hi hagi una L2 majoritària, que la L1 tingui poc prestigi i escassa rellevància social, i que la diferència entre L1 i L2 sigui també un diferència socio-cultural de les respectives comunitats que de fet poden no ser bilingües.

Si, tal com ja hem indicat, quan volem avaluar o valorar aspectes més o menys generals de la competència lingüística dels bilingües, ens fixem únicament en els resultats escolars, o qualsevol altre aspecte descontextualitzat (nivell econòmic, presència de la L1, prestigi de la L2, etc.,) fàcilment podrem trobar conclusions contraposades o divergents, i probablement insuficients per explicar el fenomen de manera global i adequada.

2.3. Estudis sobre els aspectes psicosocials i psicolingüístics del bilingüisme individual

Hamers i Blanc (1983) han proposat un model més complex i complet per explicar l'adquisició de la L2 durant el període escolar. Aquest model combina els enfocaments psicosocial i psicolingüístic de Lambert i de Cummins, i adopta variables socials com: la classe social, el diferent grau d'ús i funció del llenguatge; i variables psicolingüístiques com són la correlació lingüística que apareix concomitant amb el nivell socio-cultural. Suposen que l'aprenentatge de la llengua respon, inicialment, a les funcions afectives i comunicatives del llenguatge i, posteriorment a la funció cognoscitiva.

Aquests autors parteixen del principi que el nen aprèn de parlar en un context familiar, i per tant social, i que el seu aprenentatge no només consisteix en una adquisició progressiva d'estructures lingüístiques sinó que al mateix temps el llenguatge s'utilitza per a noves funcions; es tractaria de la faceta personal del llenguatge, aquella que permet l'expressió de l'individu. Tal com diu Siguan (1985) si en un principi la llengua serveix sobretot per a funcions afectives i comunicatives, posteriorment s'afegirà al desenvolupament cognoscitiu. En aquest cas es tractaria de la faceta heurística del llenguatge, aquella que permet d'utilitzar-lo com a eina o instrument per explorar i incorporar la realitat relacionada amb l'individu.

Aplicant aquests criteris, quan el nen inicia l'escolaritat amb un desenvolupament intel·lectual i social normals, encara que hagi de fer servir una altra llengua a l'escola, si la seva L1 és valorada socialment i a casa s'ha estimulat la correcció del llenguatge, independentment del fet que la seva llengua originària sigui majoritària o minoritària, es pot suposar l'èxit en l'educació bilingüe. Contràriament, l'ús quasi exclusiu del llenguatge (L2) a l'escola en la seva funció instruccional/acadèmica, l'escassa valoració de la llengua pròpia, la despreocupació familiar per la correcció de la parla i les correlacions que s'estableixen entre llenguatge i classe social -en aquest cas desafavorida- comporten, en iniciar el nen un procés d'educació bilingüe, un conjunt de desavantatges suficients per suposar dificultats en el rendiment.

Cal prevenir-nos també d'algunes especulacions que relacionen sense les precaucions necessàries, o bé amb excessiva simplicitat, llenguatge i classe social, i que poden resultar mal interpretades, ja que ni classe social ni grup sòcio-cultural són conceptes unívocs o de fàcil definició operacional si no es tenen en compte una sèrie

de variables determinants (migracions, edat, demografia, subgrups, nivells d'instrucció, necessitats i perspectives individuals i comunitàries); en definitiva, factors referits al temps/espai i a les expectatives/tradicions (passat, present i futur) del grup o microgrup que es pretén caracteritzar.

2.4. Estudis sobre edat dels individus i aprenentatge de llengües

Tot i que considerem innecessari insistir més sobre aquest aspecte, ja que l'hem tractat reiteradament, no evitem de fer una breu puntualització, sobretot quan en aquest capítol revisem les variables més destacades en l'estudi del fenomen bilingüe.

En la mateixa línia del que exposem, diversos autors, entre ells nosaltres també, apreciem com s'estableix una peculiar relació entre funcions del llenguatge i l'edat del nen, quan es tracta d'adquirir una L2. Pressuposant nivells intel·lectuals, educatius i ambientals favorables, en els nens més petits (per sota dels vuit anys), l'adquisició de destreses en L2 és més independent del nivell intel·lectual individual que no pas de la funció social del llenguatge. En canvi, els nens de major edat, a causa, precisament de la seva experiència i desenvolupament cognoscitiu, en l'aprenentatge de la L2 progressen molt més en els aspectes de contingut escolar. En el primer cas prevaldran els aspectes vivencials, lúdics i comunicacionals; en el segon, els aspectes reflexius, pragmàtics i acadèmics.

*

*

*

En la nostra opinió, la discussió sobre si l'educació bilingüe és aconsellable o no, no té cap fonament. No és el bilingüisme el que pot perjudicar el nen sinó l'insuficient grau de domini lingüístic. En molts casos es tracta de l'única alternativa possible si es volen preparar individus aptes per viure en una comunitat que ja és bilingüe. "La possibilitat d'ensenyar i aplicar programes d'educació bilingüe tampoc no té per què restringir-se a les comunitats bilingües, qualsevol nen, visqui o no en un ambient bilingüe, pot participar dels beneficis d'aquests tipus d'educació" (Sánchez i Tembleque, 1986, pàg. 22).

El tema de l'educació bilingüe és un tema extens i de difícil valoració al qual dediquem el pròxim capítol. Ara, però, i a causa de la importància que la major part dels autors citats donen a l'educació bilingüe, aprofitarem per presentar algunes de les nostres consideracions crítiques al respecte.

Es fa difícil tractar de l'educació bilingüe a partir de classificacions, tipologies o descripcions més o menys lluïdes, sobre el bilingüisme, que acostumen a estar mancades de les adequades inferències causals i difícilment són generalitzables si no és a canvi d'un elevat reduccionisme. Cal saber que hi ha grups educatius, polítics i econòmics als quals sí els interessa la qüestió de la generalització, i això degut a què han de justificar la inversió de recursos humans i econòmics que en molts casos cal fer per dur endavant projectes d'educació bilingüe. Sovint, però, els models educatius actuals tendeixen a considerar únicament dos tipus de situacions educativo-bilingües: l'ensenyament per a nens i nenes suposadament bilingües i l'ensenyament bilingüe per a nens i nenes suposadament monolingües.

El model escolar poques vegades s'ha anticipat al model social. D'experiències en aquest sentit, és a dir,

intentant anticipar o modificar el model social a partir d'un model educatiu diferent, ja n'han existit però l'èxit i la continuïtat han estat molt escassos malgrat el gran interès d'aquests projectes. L'educació, habitualment, és subsidiària de la societat i, per tant, s'hi acostumen a reflectir acusadament els avantatges i inconvenients dels grups que formen aquesta societat. Caldria, progressivament, modificar la idea que educar és facilitar l'adaptació de l'individu a les situacions vigents, per aquella altra idea que entén l'educació com una eina de canvi i de renovació.

Apreciem a nivell educatiu, en el moment actual, autèntics indicadors de canvi, veritables elements nous capaços de modificar la dinàmica indolent o inconstant del sistema educatiu. Ens referim a la repercussió necessària i decisiva que sobre el fet educatiu poden tenir la cultura àudio-visual, la informàtica i els models d'educació pluralista i transcultural. El problema, però, és com integrar les noves tecnologies de la comunicació en els nous intents d'innovació pedagògica. Potser només cal esperar que les decisions en aquest camp passin a mans de grups i persones capaces, audaces i creatives. El repte és molt important, i com a tal l'hem de considerar. Caldrà, però, ocupar-se molt més del subjecte de l'educació, el nen, i de tots els factors que interactuen en la seva evolució com a persona, no fos cas que en els processos del canvi només ens ocupèssim dels models curriculars, de la tecnologia educativa i de la formació dels professors, i oblidéssim un altre element determinant del canvi com és l'alumnat.

En aquests moments la problemàtica no se situa en l'educació bilingüe o el bilingüisme a l'escola, sinó en la mateixa educació i la mateixa escola.

La irrupció de les noves tecnologies en l'àmbit de la comunicació afecta, naturalment, les llengües i les cultures. Els mitjans àudio-visuals, la informàtica, el teletext, el videotext, els diccionaris visuals bilingües o plurilingües especialment preparats per a l'aprenentatge de llengües estrangeres, etc. fan que avui dia, possiblement, els sigui més fàcil d'efectuar experiències bilingües, plurilingües o sobre l'aprenentatge de les llengües, a un equip d'experts en comunicació que no pas als lingüistes.

Les noves tecnologies aplicades a l'educació, i en el cas que ens ocupa aplicades al fenomen de les llengües, ofereixen un camp de possibilitats de tanta envergadura que cal suposar que representaran en poc temps una important modificació en l'àmbit de l'educació, dels aprenentatges, de la traducció i de la comunicació.

Existeix, però, una visió molt menys optimista que la que acabem d'exposar, que procedeix de les conclusions de les ponències presentades al XVI Congrés de l'Associació Internacional d'Estudis i Investigacions sobre la Informació (AIERI), Barcelona, juliol de 1988, on es plantejava el problema que sobrevindrà sobre les cultures minoritàries a partir del perill d'uniformitat que comporten les noves tecnologies. La creixent massificació dels *mass media* i el gran desenvolupament de les tecnologies constitueixen, fonamentalment per raons econòmiques, una amenaça per a la identitat de les petites cultures. La idea que els mitjans de comunicació han d'estar al servei del públic s'ha deteriorat en els darrers anys en imposar-se interessos econòmics on prevalen els criteris de rendiment i benefici.

En societats pluriculturals, el repte que tenen els sistemes educatius, habituats a suposar i fomentar la uniformitat i l'homogeneïtat, consisteix a assumir aquesta

nova funció amb la màxima flexibilitat. Els objectius de facilitar la plena integració de la comunitat escolar immigrant, i també d'oferir les possibilitats per a una adequada formació i, alhora, permetre de conservar l'especificitat cultural de la minoria/minories, encara avui, són problemes de difícil solució per a molts governs.

Ja des dels anys setanta els responsables dels sistemes educatius dels països membres de l'OCDE es van començar a ocupar de la creixent escolarització dels fills dels immigrants i, així, a organitzar amb major o menor èxit programes d'educació bilingüe i altres recursos per adaptar els escolars a la nova llengua i cultura sense haver de renunciar o perdre les d'origen.

Els recents plantejaments macrocomunitaris, per exemple a Europa, o microcomunitaris com per exemple a l'Àsia, la Polinèsia, països de l'Est, etc. fan replantejar, entre d'altres, aspectes culturals i educatius de caire transcultural i multilingüe.

La nostra opinió és que, lluny de desaparèixer, el fenomen del multilingüisme-multiculturalisme s'expandirà de forma rotunda en els propers decennis, en el sentit que aquesta serà una via de preservació de la identitat i l'accés a la universalitat dels pobles. Precisament cal, per evitar de nou una font de discriminació, realitzar els esforços que calgui per arribar a oferir les adequades oportunitats a tota la comunitat d'accedir a un tipus d'educació multilingüe-multicultural, no fos cas que de nou, un cop més, aquest tipus d'educació -que representarà majors oportunitats per a qui la pugui aprofitar- només resulti accessible a una minoria, i s'estableixi així un nou criteri de discriminació social, al qual denominem el **tercer conflicte**, i que també veurem més detalladament al proper capítol.

CAPÍTOL 11

MODELS I MÈTODES D'EDUCACIÓ BILINGÜE.

EL TERCER CONFLICTE: Educació Multilingüe / Transcultural, per a uns motiu d'èxit, per a d'altres motiu de fracàs. (A partir dels anys vuitanta)

1. Models educatius aplicats a situacions bilingües

1.1. Finalitats de l'ensenyament bilingüe

1.2. Programes educatius d'educació bilingüe

1.2.1. Els programes d'immersió.

1.2.2. Tipus de programes d'immersió

1.2.3. Programes en llengua materna minoritària

1.2.4. Programes en L2 com a llengua d'ensenyament

1.2.5. Models mitxos d'educació bilingüe

1.3. Models educatius i polítiques lingüístiques

2. Consideracions sobre models d'educació bilingüe / bicultural, multilingüe / multicultural.

2.1. Comentaris sobre l'actual interès per l'educació bilingüe / multilingüe

2.2. Diversitat de llengües / diversitat de situacions

- 2.3. Els factors motivacionals i l'aprenentatge de les llengües
- 2.4. Escola, bilingüisme i societat
- 2.5. Educació bilingüe i resultats escolar
- 2.6. Vers una educació multicultural i pluralista. El tercer conflicte

11. MODELS I MÈTODES EDUCATIUS D'EDUCACIÓ BILINGÜE. EL TERCER CONFLICTE: Educació Multilingüe / Transcultural, per a uns motiu d'èxit, per a d'altres motiu de fracàs. (A partir dels anys vuitanta)

En aquest capítol presentarem, en primer lloc i de forma sintetitzada, els principals models i mètodes educatius aplicats a l'educació bilingüe; en segon lloc, exposarem els comentaris que considerem adequats de fer sobre els resultats de l'educació bilingüe.

1. Models educatius aplicats a situacions bilingües

Els models educatius que s'apliquen en situacions bilingües (quadre III) són: A) **Models educatius que fan servir la L1 com a llengua d'aprenentatge escolar** (sense discutir o valorar en aquest moment consideracions com podrien ser l'estabilitat o no del bilingüisme en una comunitat o societat determinada, o si la L1 pertany a un grup minoritari d'immigrants o bé té un alt prestigi social, etc.); B) **Models educatius que fan servir la L2 com a llengua d'aprenentatge escolar** (sense analitzar o pressuposar ara el suport que es pugui efectuar sobre la L1, ni el prestigi social de la L2, etc.); C) **Models**

educatius que fan servir la L1 i la L2 com a llengües d'aprenentatge escolar (prescindint de valorar el possible pluralisme existent, o la presència d'una societat multicultural, o el suport institucional a alguna de les llengües, etc.).

QUADRE III

TIPUS BÀSICS DE MODELS EDUCATIUS BILINGÜES
Llengua bàsica d'ensenyament: L1 o llengua materna.
Llengua bàsica d'ensenyament: L2 o llengua majoritària o de prestigi.
Llengua bàsica d'ensenyament: L1 i L2 equiparadament.

Quadre III. Models bàsics d'educació bilingüe.

1.1. Finalitats de l'ensenyament bilingüe

Aquests models d'educació bilingüe adquireixen significació quan s'especifica la població a la qual van destinats, les finalitats que pretenen, i els plans curriculars que apliquen. Les variables que indiquem (població, finalitats i processos) semblen ser les determinants dels diferents resultats que s'obtenen en l'educació bilingüe.

Els comentaris que efectuem sobre finalitats de l'educació bilingüe poden facilitar la comprensió de gran part de la problemàtica educativa subjacent quan s'apliquen alguns d'aquests models.

Finalitats de l'ensenyament bilingüe; en general, la finalitat de l'ensenyament bilingüe consisteix a obtenir

competència en dues llengües o més (parlar, llegir, entendre, escriure). Aquesta competència pot tenir un sentit restringit o un sentit ampli; el sentit restringit fóra aconseguir únicament la competència lingüística (comprensió/expressió), el sentit ampli representa aconseguir una competència lingüística, cognoscitiva i social de dues cultures.

Les particularitats que pot presentar l'educació bilingüe són, bàsicament, de dos tipus: 1) La L2 pot ser solament matèria o contigunt d'ensenyament. A aquest tipus d'ensenyament no hi correspondria el nom d'educació bilingüe sinó el d'ensenyament de llengües estrangeres o segona llengua. 2) Les dues llengües són vehiculars en l'educació, de manera successiva o simultània, i incorporen els components culturals propis de cadascuna d'elles. És el concepte més generalitzat d'educació bilingüe.

Les decisions per optar per un o altre model educatiu haurien d'estar en consonància amb les finalitats, i poden procedir d'un extens i variat conjunt de factors (polítics, socials, reivindicatius, corporatius, econòmics, psicopedagògics, etc.); però que, a la fi, cal concretar; així el model educatiu es pot concretar a partir d'una política educacional estrictament monolingüista en situacions clarament bilingües (encara que políticament es puguin fer certes concessions, sovint de caire demagògic); o bé, d'una política educativa estrictament bilingüe (amb moltes dificultats de credibilitat per la enorme dificultat que representa l'equilibri entre diferents llengües i cultures), o bé una política basada en l'ambigüitat, en alguns casos com a única alternativa, i en d'altres com a mostra de la incapacitat de prendre determinacions que poden tenir repercussions polítiques, econòmiques i socials. En cadascun d'aquests tres casos que indiquem, les finalitats concretes de l'educació bilingüe també seran diferents.

1.2. Programes educatius d'educació bilingüe

Bàsicament disposem de quatre tipus d'organització de l'ensenyament bilingüe:

1) **Immersió.** Ensenyament en una llengua (L2) i progressiva introducció en l'educació de l'altra. Finalitat: aprendre les dues llengües. (S'exposarà la tipologia existent).

2) **Submersió.** No hauria de considerar-se un mètode o procés d'educació bilingüe, ja que oblida totalment la L1 (de poc prestigi i/o minoritària) i només utilitza en l'escolaritat la L2, tot i que en l'ambient familiar i/o social estigui present la L1.

3) **Transició.** Ensenyament en una sola llengua (L1), i després en l'altra (L2). Finalitat: aprendre les dues llengües.

4) **Manteniment.** Ensenyament en dues llengües, però fonamentalment en una d'elles (L2). Finalitat: aprendre les dues llengües.

QUADRE IV

PROGRAMES EDUCATIUS D'EDUCACIÓ BILINGÜE
1. Programes d'immersió. 2. Programes de submersió. 3. Programes d'ensenyament bilingüe transicional. 4. Programes d'ensenyament bilingüe de manteniment.

Quadre IV. Tipus de programes d'educació bilingüe.

1.2.1. Els programes d'immersió

Les consideracions que es fan i es poden fer al voltant dels programes educatius bilingües són moltes i molt interessants. Veurem com tota la problemàtica que hem anat exposant fins aquesta part del nostre treball es manifesta ara amb tota la seva realitat. És a dir, en el moment de discutir o decidir sobre el model educatiu a aplicar en una "situació concreta" (país, regió, comunitat, etc.) és quan sorgeixen els dubtes, els inconvenients, les reaccions, etc. Pensem que, a banda d'altres factors més generals d'ordre polític o social, les "situacions" tampoc no solen ser tan "concretas" com alguns desitjarien, i està clar que llavors les solucions o decisions difícilment acontenten totes les expectatives. El problema és seriós; tampoc les comunitats són "concretas" (uniformes/homogènies) en qüestions socials, lingüístiques, econòmiques, etc.

Tota llengua (llengües) té particularitats (dialectals, ambientals, geogràfiques, culturals, etc.); atendre, o voler atendre, tota la variabilitat real o previsible, en l'ordre socio-lingüístic, d'un país, regió o comunitat, on d'una o altra manera conviuen dues llengües (i dues cultures), és un problema de difícil solució. L'alternativa que podríem denominar "micro" (que representaria atendre educativament les particularitats socio-culturals i lingüístiques d'un microgrup -pertanyent a una comunitat més àmplia on igualment estan presents dues llengües i dues cultures- ahora que també s'actuarà sobre l'ensenyament, la normativa/es lingüística/ques general o estàndard, i la cultura/es corresponent a la L1 i a la L2), representa un esforç de gestió educativa que es tradueix en un important esforç administratiu i econòmic. L'altra alternativa, que denominen "macro",

consistiria a dissenyar una sola normativa educativa concreta (per a l'ensenyament bilingüe) per a tot el conjunt d'habitants, o de parlants, o de residents d'un territori delimitat per raons geogràfiques, de política territorial, històriques, polítiques, de llengua o de cultura; això representaria el que en podríem dir una situació d'"uniformitat" (la contrària a l'opció anterior), que també conté elements positius i negatius; es tractaria, doncs, d'una alternativa per aplicar a una comunitat ideal i utòpica (comunitat de parla homogènia) on no existiria variabilitat en les formes o estils lingüístics, ni argots, etc. que no fossin comuns a tots els parlants.

Probablement les solucions més adequades es troben en l'intermedi de les dues postures que acabem d'apuntar, entre les perspectives "micro" i "macro". I en aquest sentit destacaríem la influència sociolingüística que poden tenir els *mass-media* (TV, premsa, ràdio) sobre les comunitats, de tal manera que es poden considerar com a complement (mitjans d'educació no sistemàtics) de les funcions (finalitats) atribuïdes a l'escola (en projectes d'educació bilingüe).

És absolutament necessari respectar les particularitats i peculiaritats sociolingüístiques de les persones i de les comunitats, la qual cosa no vol dir que no s'hagin de proposar principis de l'educació intercultural i pluralista, com tampoc s'ha de renunciar a dissenyar o establir els objectius programàtics d'una política educativa progressista, en el sentit de pretendre aconseguir millores socials (comunes i col·lectives) i millores personals. Els dubtes, en comunitats polilingües, es plantegen a l'hora de concretar i articular els mitjans o mecanismes per passar de la individualitat a la col·lectivitat, i a l'inrevés, sense haver de renunciar a aspectes essencials de la persona ni a aspectes essencials de la comunitat.

No haurien de ser els programes els que caracteritzessin l'educació sinó tot el contrari; així doncs, els grups de pressió o les institucions responsables són les que han de triar el tipus de programa que considerin més adequat al model social establert (que pot ser més o menys pluralista, segregacionista, muticultural, assimilacionista, etc.), i també el model de societat desitjable.

1.2.2. Tipus de programes d'immersió

Començarem, ara, una descripció més detallada dels mètodes d'educació bilingüe que hem apuntat; ho farem pels programes d'immersió i la seva tipologia. Aquests programes, que s'han fet populars al Canadà i darrerament a d'altres països, atesa la seva eficàcia i economia, pretenen, des de la perspectiva pedagògica, el desenvolupament i la competència cognoscitiva més que no pas la competència lingüística en les dues llengües. Per a més detalls el lector pot consultar Genesee, Lambert i Holobow (1986).

QUADRE V

TIPUS DE PROGRAMES D'IMMERSIÓ
A) Programes d'immersió precoç. B) Programes d'immersió retardada. C) Programes d'immersió tardana. D) Programes de doble immersió.

Quadre V. Tipus de programes d'immersió.

Els **programes d'immersió precoç** s'apliquen durant tota l'escolaritat bàsica. Poden subclassificar-se en: **programes d'immersió total** i **programes d'immersió parcial**.

La **immersió total** fa servir exclusivament la L2 en els primers nivells escolars i progressivament introdueix la L1, mantenint-se llavors una proporció entre el 40% en L2 i el 60% en L1. L'aprenentatge lecto-escriptor s'efectua primer en L2 i després en L1.

Els **programes d'immersió precoç parcial** mantenen una proporcionalitat constant en l'ús i ensenyament de les dues llengües (el 50%), de tal manera que l'aprenentatge lecto-escriptor s'efectua simultàniament en L1 i L2.

El **programes d'immersió retardada** efectuen en els primers nivells educatius una aproximació a la L2 abans de la immersió pròpiament dita, que s'inicia a la segona part de l'escolaritat, i fan servir la L2 com a llengua d'ensenyament de forma similar als programes d'immersió parcial. La lecto-escriptura s'aprèn primer en la L1 i després en la L2.

En els **programes d'immersió tardana** (ens referim, en aquest cas, a l'anglès com a L1 al Canadà, on és llengua majoritària i d'alt prestigi) l'ensenyament en L2 no comença fins al final de l'escolaritat bàsica o a inicis de la secundària. Durant un o dos cursos la L2 serà l'única llengua de l'ensenyament. És habitual la programació, anteriorment, de cursos d'introducció a la L2. Posteriorment, en l'ensenyament secundari, generalment es tindrà en compte l'aprenentatge dels fonaments de la L2, i fins i tot poden donar-se algunes assignatures en L2, la resta en L1.

En els programes de doble immersió els alumnes de llengua majoritària i de situació sòcio-cultural motivada reben l'educació en situació d'immersió en dues llengües diferents de la seva L1; l'escolaritat es divideix per assignatures o períodes de temps corresponents a cadascuna de les dues llengües (L2 i L3). Cap al final de l'escolaritat bàsica s'introdueix també la L1. Els resultats d'aquests programes, d'implantació recent, apunten una gran esperança d'èxit.

En general, els tipus de programes descrits fins aquí no són estàtics o rígids; de fet es donen variacions significatives en les maneres d'aplicar-los, sobretot pel que fa referència als percentatges de dedicació a cadascuna de les llengües o als tipus d'assignatures o matèries curriculars que s'imparteixen en una o altra llengua, igualment respecte a la durada dels programes. De tal manera que, com adverteix Lambert (1983), resulta difícil trobar en la pràctica programes d'immersió aplicats de manera idèntica.

Swain (1978a) analitza comparativament els resultats entre els programes d'immersió totals i parcials al Canadà. Els resultats obtinguts apunten que els alumnes que segueixen programes d'immersió parcials, els quals reben educació equilibrada en francès i anglès, tarden el mateix temps a obtenir el domini de l'anglès que aquells que segueixen estudis regulars en anglès, ultra resultar menys hàbils en llengua francesa que no pas els estudiants en programes d'immersió total.

Lambert, que va popularitzar els mètodes d'immersió, considera que aquests mètodes només són totalment recomanables i garanteixen l'èxit quan el nen -escolaritzat en L2- manté l'ús familiar i públic de la seva L1. En situacions on coexisteixen una llengua de prestigi majoritària i una llengua minoritària, els mètodes

d'immersió (en L2) aplicats als parlants de la llengua majoritària no representen cap mena de perill per a la seva primera llengua mentre que, a l'inrevés, la immersió (en L2) del nen que té com a L1 la llengua dèbil i minoritària fàcilment contribueix a la pèrdua de la seva llengua primera.

1.2.3. Programes educatius en llengua materna minoritària

Un altre tipus de mètodes són els que fan servir la llengua materna com a llengua d'ensenyament, entenent aquesta L1 (llengua materna) com una llengua minoritària, i en una situació bilingüe; aquests mètodes estan avui dia molt desprestigiats. Se'ls qualifica de ser mètodes que afavoreixen l'aïllacionisme i, per tant, la incapacitat per a l'adaptació social. Això significa que en aquelles circumstàncies on l'objectiu de l'educació bilingüe sigui l'adaptació social, aquest tipus de mètodes serà inapropiat; contràriament succeeix quan no existeixen o són realment difícils les oportunitats d'integració a la societat majoritària. De totes maneres, els mètodes d'ensenyament en llengua materna-minoritària tenen escàs suport.

La ideologia que defensa l'ensenyament en llengua materna es basa en el supòsit que la L1 és fonamental per assegurar un adequat desenvolupament cognoscitiu, social i afectiu del nen. La llengua materna, entenent-la com a minoritària, hauria de consolidar-se abans d'introduir sense risc la L2, de tal manera que, suposen, si s'introdueix la L2 anticipadament es deterioraria la L1 i, consegüentment amb aquestes tesis, el mateix desenvolupament del nen. Semblaria, doncs, que caldria protegir el nen d'una exposició precoç a la L2 o del bilingüisme precoç.

Aquests plantejaments són sotmesos a dures crítiques, per exemple Ekstrand (1980, 1983), que indica la inexactitud d'aquestes afirmacions i l'absència del suport empíric que les pugui defensar, i proposa i defensa l'ensenyament en les dues llengües o models mixtos (que detallarem més endavant). És oportú recollir el comentari de Skutnabb-Kangas (1983) quan exposa raonadament que la polèmica sobre mètodes en llengua materna és, en realitat, una polèmica centrada més en consideracions ideològiques i polítiques que no pas en consideracions psicopedagògiques.

1.2.4. Programes en L2 com a llengua de l'ensenyament

Uns altres mètodes, els que fan servir la L2 com a llengua d'ensenyament, es poden presentar en contextos molt diferenciats, de tal manera que poden servir a finalitats i objectius absolutament diferents.

Així, l'ensenyament en L2 i el progressiu aprenentatge de/en L1 (programes d'immersió) pretenen obtenir un domini lingüístic equivalent en les dues llengües en acabar l'escolaritat; es tracta de programes que obtenen òptims resultats quan la L1 és una llengua de prestigi, present en l'entorn, i els alumnes disposen d'un correcte suport socio-cultural, i quan l'aprenentatge mitjançant aquests tipus de programes s'inicia aviat.

A diferència d'això, en els programes de submersió (també en L2), on la L1 és oblidada per tenir poc prestigi en l'entorn i la L2 imposa els seus aspectes lingüístics i culturals, la finalitat última és l'assimilació dels parlants de la L1 a la societat de L2.