

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

Hi ha excepcions o circumstàncies molt particulars, com passa a Austràlia, on coexisteixen nombroses L1 que dificulten les activitats col·lectives o socials, i cal trobar una L2 que faciliti la comunicació entre tots, sense oblidar les respectives L1.

El concepte d'escolarització per immersió, com ens recorda Lambert (1983), es basa en una premissa fonamental segons la qual els infants aprenen una segona llengua o tercera llengua amb la mateixa facilitat que la primera; i també, en el criteri que un idioma s'aprèn millor en contextos on l'individu es troba socialment motivat i està exposat a aquest idioma d'una manera natural. Ser bilingüe i bicultural és un fet que reporta avantatges personals i socials. Quan ja s'ha après la L2 i s'ha conegut la cultura que representa, els nens en programes d'immersió comprenen -segons aquest autor- que la coexistència afectiva i harmoniosa exigeix també que se suscitin oportunitats d'interactuació social per a ambdós grups, el de llengua majoritària i el bilingüe.

En l'educació bilingüe, quan la llengua vehicular de l'ensenyament és una llengua diferent de la familiar, el que hauria de preocupar els educadors és que el rendiment escolar i cognoscitiu dels alumnes no es veiés perjudicat; això vol dir que cal ocupar-se de donar un nivell de llengua -en la L2- suficient per tenir garanties d'èxit en l'educació.

Els programes d'immersió, àmpliament reconeguts i amb bon prestigi, tot i donant-se totes les circumstàncies favorables o adequades per suposar el seu èxit, difícilment aconseguiran, en general, donar un nivell en L2 igual al de la L1, ja que sovint el rendiment en L2 es relaciona únicament amb rendiment escolar i, de no donar-se paritat en la presència social (ambiental) de la L2, els programes d'immersió mai no podran proporcionar una competència

lingüística en L2 igual a la L1. Siguan i Vila (1986), a les II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación (Madrid), prossegueixen les seves puntualitzacions respecte a les possibilitats dels programes d'immersió indicant que el principal avantatge que ofereixen és que garanteixen alguna cosa que els programes de segona llengua i/o ensenyament d'una llengua estrangera no poden garantir, i que consisteix en una acceptable aproximació a la L2, i que donant-se les circumstàncies adequades no alteren el desenvolupament cognoscitiu i són desitjables.

Els programes d'immersió, que mai pretenen canviar o substituir la llengua del nen, poden accentuar les dificultats escolars en aquells alumnes que pel seu nivell sòcio-cultural o lingüístic ja les presentarien en l'ensenyament monolingüe. Molts nens fracassen a l'escola per causes d'ordre lingüístic determinades -moltes vegades- pel context sòcio-cultural de procedència; el llenguatge escolar discrimina els nens de les classes populars a causa de la gran distància existent entre el llenguatge de l'escola i el llenguatge de casa.

En aquest sentit són nombrosos els estudis realitzats, sobretot als EUA, on es demostra que els resultats de l'educació bilingüe en nens "chicanos" o porto-riquenys es diferencien totalment de, per exemple, els fills de cubans emigrats a Florida. En els primers, els alumnes que aprenen més anglès són els menys exposats al castellà, i els més familiaritzats amb el castellà, perquè estan més en contacte amb aquesta llengua, són els que menys prosperen en anglès. Contràriament, els nens cubans de Florida parlen a casa seva un estil o nivell de castellà semblant a l'anglès de l'escola, de tal manera que no tan sols els resulta més fàcil aprendre l'anglès sinó que qualsevol progrés en una de les dues llengües pot repercutir en el progrés de l'altra.

Per al nens "chicanos", de classe social molt inferior a la dels cubans, les dificultats no rauen tant en el fet que a l'escola es parli l'anglès, com que l'anglès que es parla a l'escola és molt diferent dels estils lingüístics a què estan habituats; aquestes dificultats igualment sorgirien si a l'escola es parlés el castellà però, com indiquen Siguan i Vila (1986), augmenten més pel fet que s'hi parla anglès.

Així doncs, aquells nens per als quals l'ensenyament bilingüe pot ser negatiu o perjudicial són precisament els que en una educació monolingüe, en la seva pròpia llengua, també trobarien dificultats a causa dels seus handicaps lingüístics, quasi sempre d'origen sòcio-cultural.

Les condicions necessàries per assegurar l'èxit en aquest tipus de programes, recordem-ho, són: acceptable desenvolupament lingüístic del nen abans d'assistir a l'escola, normalitat intel·lectual, motivació familiar, i dedicació i competència del professorat.

#### **1.2.5. Models mixtos d'educació bilingüe**

Revisem ara els models o mètodes mixtos, que d'alguna manera tenen aspectes comuns amb els programes d'immersió precoç parcial; són aquells mètodes d'educació bilingüe on l'ensenyament s'imparteix meitat en L1 i meitat en L2, tot i que el manteniment d'aquesta proporcionalitat depèn de diversos factors i no acostuma a ser constant.

En els programes derivats d'aquests mètodes, els objectius corresponen a: adquirir la llengua materna, accedir a la cultura d'origen, predisposar actituds i donar coneixements d'altres llengües i cultures. Teòricament es tracta de models d'educació en el pluralisme cultural; en

la realitat sembla que s'obtenen resultats més modestos, tot i que siguin resultats molt interessants, com poder ser: desenvolupament de sentiments de pertinença ètnica sense avergonyir-se'n, conservació de la llengua i la cultura pròpies, facilitat en la comunicació i cooperació entre diferents minories -en L2-; d'altra banda, segons indica Bhatnagar (1983), el rendiment escolar aplicant aquests mètodes ni millora ni empitjora. En aquest cas que comentem cal entendre la L1 com a llengua minoritaria, de poc prestigi, en risc, i més exactament, pròpia de grups d'immigrants.

No sembla que el mètode educatiu sigui el factor determinant dels resultats de l'ensenyament bilingüe sinó, més aviat, les actituds socials derivades dels estatus socio-econòmics i culturals, dels nivells d'adaptabilitat que permet la majoria dominant, dels sistemes i mitjans de comunicació, etc.

També, en la mateixa línia, trobem informes, com per exemple Löfgren i Ericsson (1982), que indiquen l'escassa importància de la llengua d'instrucció en els resultats escolars sempre que es mantinguin correctament la llengua materna i la llengua de la comunitat, la qual cosa significaria donar major significació als factors socials que no pas a l'enfocament o al mètode adoptat en l'educació.

Han sorgit també altres autors que insinuen la irrellevància lingüística de la llengua en què s'efectua el procés d'ensenyament-aprenentatge (Bower, 1977); aquesta presumpció es fa difícil de generalitzar quan no ens preocupa només el rendiment escolar-intel·lectual sinó també el social i cultural. De totes maneres el que generalment es vol indicar és que en situacions òptimes, com millors són les condicions educatives, menys rellevància té la llengua d'instrucció.

Cummins (1985), menys optimista, no renuncia al valor de la llengua d'ensenyament i proclama la necessitat de valorar la interacció entre factors sòcio-culturals, lingüístics i de la pròpia programació escolar, com a explicacions dels resultats o rendiments acadèmics.

Un excel·lent domini de la L1 sembla que pot facilitar un ràpid desenvolupament de la L2; ara bé, un deficient domini de la L1 pot enfrontar el nen a un "sense-sentit" en l'aprenentatge lecto-escriptor tant si fa servir la L1 com la L2 (Smith, 1977); en aquest segon cas es complica considerablement l'ensenyament i fàcilment s'afecta el desenvolupament cognoscitiu i motivacional del nen. No oblidem que el domini d'una llengua està lligat a la quantitat i qualitat de les experiències realitzades en aquesta llengua (Balkan, 1970). D'igual manera llengua i cultura són factors altament relacionats entre si, i així es fa difícil acceptar un plantejament asèptic de les llengües d'ensenyament en l'educació sense considerar les influències i condicions sòcio-culturals de les mateixes llengües com dels mateixos alumnes.

### **1.3. Models educatius i polítiques lingüístiques**

Les escoles que apliquen mètodes d'educació bilingüe, resumint, haurien de poder-se classificar segons alguna de les següents opcions:

- L2 (com a llengua vehicular i llengua d'aprenentatge) que progressivament dóna pas a la L1.
- L1 (com a llengua vehicular i llengua d'aprenentatge) que progressivament dóna pas a la L2.
- Ús simultani de les dues llengües.

- Pot donar-se el cas que en comunitats monolingües o bilingües, determinades escoles ensenyin només en L2 o L3 (llengües estrangeres), de tal manera que si bé no es pot parlar pròpiament d'educació bilingüe, els alumnes tenen moltes probabilitats d'arribar a ser-ho.

Aquestes opcions classificatòries que presentem en el paràgraf anterior poden concretar-se i matisar-se aprofitant una revisió efectuada per Vila (1985) i que seguidament analitzem.

En primer lloc, es tracta d'opcions que fan referència al model (formes bàsiques de l'educació bilingüe), de tal manera que un mateix model dels apuntats pot diferir en les formes d'aplicació concreta.

En segon lloc, podríem també matisar -en el moment que tractéssim d'educació bilingüe per a minories- entre els models amb finalitat d'"assimilació" o de "pluralisme" (Kjølseth, 1973). Els models que tendeixen a l'assimilació pretenen incorporar els infants al sistema majoritari; els models pluralistes procuraran mantenir la llengua i cultura minoritàries alhora que faciliten l'adquisició de la llengua i cultura majoritàries.

En tercer lloc, la mateixa proposta de classificació que hem fet, podria redefinir-se segons tres models que correspondrien a les opcions presentades anteriorment: model compensatori, model de manteniment i model d'enriquiment (Fishman, 1976).

El **model compensatori** pretén compensar el "dèficit" de la minoria respecte de la llengua majoritària. Per tant pretén canviar la llengua de l'individu. Una primera variant d'aquest model és la transicional: manteniment de la L1 -llengua materna, llengua de casa- en els primers

nivells de l'escolaritat, i progressivament es substitueix per la L2. La variant anomenada unilletterada, admet la presència d'ambdues llengües durant tota l'escolaritat però només a nivell oral, la lecto-escriptura s'efectua únicament en L2. Veiem com es tracta d'un model de característiques assimilatives.

El **model de manteniment**, igualment dirigit per a minories lingüístiques, també té dues variants. El **bilingüisme parcial**, aprenentatge de les dues llengües i en les dues llengües, però l'ús de la L1 queda restringit a aspectes relacionats amb la cultura de la minoria. El **bilingüisme total**, la segona variant, contempla l'aprenentatge i l'educació en les dues llengües sense cap mena de restricció, i són els programes educatius els que reparteixen equitativament assignatures, horaris o activitats per a cadascuna de les llengües. Veiem, en aquest cas com es tracta d'un model de característiques pluralistes.

El **model d'enriquiment** -valorat per Fishman (1976) com el més avantatjós- correspon als programes de bilingüisme total, però que són dissenyats per al conjunt de la comunitat i no per a una minoria determinada. Pretenen que tots els membres de la comunitat dominin les dues llengües; i així proposen el mètode d'immersió en la L2 respectiva.

La varietat de situacions i ambients bilingües o plurilingües, quan és el moment d'escollir mètodes educatius, oscil·len entre aquelles comunitats eminentment receptores d'immigrants (comunitats unilingües en ambients unilingües on conviuen minoritàriament altres llengües), passant per les situacions caracteritzades per llengües i cultures en contacte (comunitats bilingües, en conflicte o no), fins aquelles altres on conviuen marcadament separades i diferenciades llengües, cultures i ètnies



(comunitats unilingües en ambient bilingüe paritari). En cada cas, com apunta Lambert (1983), les decisions en la política docent són complexes i no es disposa de solucions simples o fàcils; de tal manera que un mateix tipus de programa educatiu podem veure'l aplicat i justificat en situacions molt diferents i per raons totalment diverses, fins i tot oposades (Rist, 1983).

El resum que hem elaborat dels principals tipus de polítiques lingüístiques referides a l'educació bilingüe o multilingüe, el reflectim al quadre VI.

#### QUADRE VI

TIPUS BÀSICS DE POLÍTIQUES LINGÜÍSTIQUES EN EDUCACIÓ	
A) ASSIMILACIÓ:	A.1 ús exclusiu d'una llengua (l'oficial) A.2 ús transicional d'altres llengües vers el monolingüisme de l'Estat.
B) PLURALITAT:	B.1 tolerància d'ús $L1_x L1_y$ .. + l'oficial B.2 promoció d'ús $L1_x L1_y$ .. + l'oficial B.3 transcultural, adquisició $L2, L3, L4$ ..
C) AUTONOMIA:	C.1 cooficialitat entre $L1$ i $L2$ . C.2 independència entre les diferents llengües presents en un Estat.
D) IDENTITAT:	D.1 recuperació de la llengua/es (finalitzada una colonització o invasió) D.2 establiment d'una/diverses llengües oficials en obtenir la independència sense existir llengües comunes.

**Quadre VI.** Tipus de polítiques educatives relatives als models d'educació bilingüe

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

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

Les explicacions d'aquest interès per l'educació i les llengües tenen, segons el nostre criteri, diverses procedències.

Les unes s'originen, com sabem, en l'accés a la independència o autonomia d'un important nombre de nacions quan s'inicia el llarg període de descolonització en països africans i asiàtics, i també quan es tranquil·litza la situació després de la Segona Guerra Mundial. Això obliga els governs a reestructurar l'educació i, consegüentment, a plantejar-se polítiques lingüístiques en l'ensenyament (de recuperació de les llengües oprimides i/o de manteniment de la llengua colonitzadora a causa del prestigi que tenia i les possibilitats que ofereix).

Altres explicacions poden trobar-se quan, a partir dels anys seixanta-setanta, sobretot a l'àmbit occidental, s'efectuen importants inversions en educació; existia el criteri que l'educació era un element primordial per a la millora social i econòmica dels països. La distribució d'aquestes inversions dóna lloc a plantejar-se la problemàtica de l'educació bilingüe/multilingüe en aquelles societats on hi ha més d'una llengua, i que són molts els estats on això ocorre.

La tercera explicació procedeix de l'impuls que des de fa vint anys tenen els mitjans de comunicació, les economies supranacionals, el turisme, les migracions, la tecnologia, la demografia, etc. i en definitiva un conjunt

de factors que aconseguen, respecte de les llengües, dos resultats ben diferents: el coneixement i reconeixement de l'existència d'una important diversitat lingüístico-cultural, i la sobreextensió a nivell mundial d'algunes llengües, com l'anglès o el francès, que adquireixen connotacions de llengües de prestigi, llengües útils, llengües que poden facilitar la prosperitat.

Aquestes tres consideracions generals que proposem per justificar l'enorme interès que a partir dels anys seixanta es crea entorn de les llengües i l'educació bilingüe (causes d'ordre polític, econòmic i social), pensem que també expliquen el gran nombre d'investigacions realitzades en aquest sentit.

Els comentaris que fem igualment han afectat l'educació en l'aspecte de l'educació multilingüe-multicultural com en el de l'aprenentatge de llengües estrangeres.

## 2.2. Diversitat de llengües/diversitat de situacions

Una anàlisi, una mica més profunda, ens fa veure com, en aquests moments les situacions educatives relacionades amb el fenomen bilingüe-multilingüe presenten una enorme complexitat, fruit de la diversitat existent.

Si ens dediquéssim a analitzar el fenomen de la pluralitat de llengües al continent europeu, considerant el que pot representar el futur immediat de la Comunitat Europea, és a dir, sense comptar amb els actuals moviments renovadors a l'URSS i als països de l'Est, ens trobaríem analitzant una situació certament complexa amb quaranta o cinquanta llengües diferents. Si aquesta prospecció la

féssim a nivell mundial, i ho volguéssim fer amb certa profunditat, la varietat i diversitat del fenomen mostraria una enorme complexitat d'anàlisi; i encara més si afegíssim a la descripció de les situacions de les llengües, les situacions educatives de cada llengua i a cada país; i també si analitzéssim les repercussions culturals i socials del fenomen multilingüe i del tractament educatiu i polític que se li dóna a cada indret del món.

Reconèixer la gran magnitud del tema que ara ens ocupa, no evita que poguem fer algunes aproximacions crítiques.

Reflexionem sobre quatre aspectes: per què emergeix el fenomen de la diversitat de les llengües; què ocorre a les llengües; què passa als diferents països i estats; i com actua l'educació davant el plurilingüisme.

**1.- Actualitat del fenomen de les llengües.** El fenomen de les llengües emergeix bàsicament per raons polítiques, econòmiques i culturals, com hem indicat a l'apartat anterior. **Políticament**, l'augment i la multiplicitat d'estats (reconeguts o no) que reivindiquen llur idiosincràsia; la descolonització de l'Àsia oriental i de l'Àfrica; les diverses ètnies existents a estats multiètnics (l'Índia), tot plegat són elements que en aquest segle han aparellat aspectes de major o menor conflictivitat entre poder, religió, llengua i cultura.

**Econòmicament**, l'augment dels intercanvis econòmics també va posar de manifest la necessitat de facilitar la comunicació. A aquest respecte l'anglès ja era la llengua de la navegació i del comerç (també l'alemany, el castellà, el francès, l'holandès i el portuguès) que aviat va ocupar àmbits importants de la tecnologia i de la tecnologia de les comunicacions; econòmicament, l'anglès s'imposa sense discussió.

**Culturalment**, les llengües reben l'important efecte de la influència dels mitjans de comunicació. Igualment les migracions, el turisme i els esports ajuden a la generalització del fenomen.

**2.- Prestigi de les llengües.** En tot aquest afer, les llengües també manifesten el seu dinamisme. D'igual manera com llengües d'enorme prestigi i/o extensió, com per exemple el llatí, van desaparèixer (probablement per la confluència entre extensió i vulgarització), d'altres llengües d'estricta aplicació i limitada difusió reben un gran impuls, com per exemple l'hebreu actualment.

Llengües "importants" (pels seus valors culturals, per la seva extensió, etc.) com ara el xinès, han fet modificacions formals (escriptura horitzontal, incorporació de signes convencionals de puntuació, etc.). Llengües importants (pel prestigi que han agafat), com ara el japonès, són la combinació de llengües, combinació subjecte a modificacions, i que té certes repercussions en l'ensenyament. L'alemany, i més clarament el francès, han perdut l'hegemonia que havien mantingut, com a llengües de la ciència, de les arts, del comerç. L'anglès, impressiona per la rapidesa de la seva extensió i l'acord en la seva acceptació com a primera llengua estrangera a molts països del món. El rus i el castellà viuen situacions d'expansió importants tot i no ser llengües d'"economies riques".

De tal manera, cal distingir dos aspectes bàsics de les llengües "importants". Per entendre bé la situació cal distingir entre: la **quantitat** de parlants d'una llengua, que és un indicador relatiu, per exemple el castellà, el portuguès, el rus o el xinès són llengües parlades per molts milions de persones; i l'**extensió i acceptació** de la presència de les llengües, com és el cas de l'anglès.

Juntament amb aquest panorama, vist des d'una perspectiva general, coexisteix el fenomen de les **llengües minoritàries**: dialectes, dialectes tribals al continent africà, llengües "oprimides" pròpies d'estats oprimits, i llengües dels immigrants. Aquestes situacions, molt diferents entres elles, tenen en comú ser l'antinòmia del que hem exposat abans, és a dir, són l'exemple de les llengües i cultures minoritàries, que reivindiquen els seus drets culturals. La quantitat de llengües que es troben en alguna d'aquestes situacions és enorme.

**3.- Llengües, estats i cultures.** Als estats, les demarcacions polítiques establertes, els poden ocórrer alguna de les situacions que descrivim: estat monolingüe (molt escassos). Estats que apliquen una política monolingüe quan la realitat és multilingüe. Estats monolingües que compten amb la presència d'altres llengües (i cultures) estrangeres minoritàries; aquestes llengües estrangeres poden ser una o diverses, poden ser prestigioses o no, i pot donar-se el fet que en coexisteixin de prestigioses i de desprestigiades. Estats monolingües on hi ha moltes minories culturals que, en el seu conjunt, poden considerar-se com una gran majoria multilingüe davant el monolingüisme estatal. Estats plurilingües (bilingües, trilingües, etc.) on les diferents comunitats estan o no barrejades; estan o no en conflicte; tenen estatus clarament diferenciats o no, etc. Estats plurilingües amb presència de minories estangeres (que es volen integrar o no, a les quals es facilita la integració o no).

**4.- Llengües i educació.** Davant la diversitat de situacions apuntades en els apartats anteriors, l'educació es presenta com una de les qüestions de major complexitat, i alhora més determinant dels resultats socials. Així

podríem trobar: una educació de tipus monolingüe i monocultural, plantejada al marge de la diversitat o pluralitat social existent. Una educació monolingüe i monocultural, expressament per uniformar la diversitat existent. Una educació de tendència monocultural i monolingüe, que manté determinades atencions a la diversitat. Una educació pluralista i multicultural per atendre la diversitat pròpia de l'estat; i una educació multilingüe i multicultural per atendre la diversitat pròpia de l'estat i de la immigració. Les qüestions que presentem es podrien reduir exageradament a una simple dicotomia: l'escola reconeix i serveix la diversitat lingüística i cultural existent en la societat?, sí o no. I en tot cas són les determinacions de la mateixa societat i de la política educativa les que decideixen la resposta a la pregunta proposada.

Independentment del que apuntem, cal advertir l'interès i el desig que determinats grups socials o la mateixa política educativa poden tenir per aconseguir el major nombre possible d'individus que a banda de la/es seva/es llengües domini altres llengües.

La importància que en tot aquest afer té l'educació queda fora de dubtes; no ha d'estranyar, doncs, la insistència en investigacions educatives a trobar respostes de les causes i conseqüències dels diferents estils d'educació bilingüe. Unes investigacions en una línia més lingüística, les altres en una més sòcio-cultural.

### **2.3. Els factors motivacionals i l'aprenentatge de les llengües**

En aquest sentit, el que volem tornar a destacar és la importància dels factors motivacionals en els individus i els grups per aprendre efectivament la segona llengua.

Darrerament han sorgit noves situacions educatives a partir de la major o menor consolidació i suport institucional de les minories d'immigrants; de tal manera que trobem en països receptors d'emigració escoles pròpies dels immigrants on exclusivament fan servir la seva L1, per exemple turcs a la RFA, que aprenen la L2, pròpia de la comunitat receptora que no és bilingüe, fora del context escolar. També, una situació similar amb l'aprenentatge a l'escola de la pròpia L1 i també d'una L2 que és comuna a totes les minories d'emigrants existents, a Austràlia. Igualment, grups molt minoritaris d'emigrants han d'escolaritzar els seus fills en L2 i aprenen la seva L1 a casa mitjançant els pares o germans més grans; aquesta situació pot augmentar de complexitat, per exemple els marroquins a Catalunya, quan són escolaritzats en programes d'immersió amb la finalitat d'obtenir competència en català i castellà, i a casa seva utilitzen una o dues llengües més, segons que la família faci servir també el francès. I encara podem afegir l'exemple de la situació d'alguns dels emigrants espanyols a la resta d'Europa, on els seus fills segueixen l'escolaritat en la llengua pròpia del país que els acull i on sovint han nascut, i a banda reben de manera institucionalitzada l'escolarització espanyola en matèries com: llengua, història, geografia, etc., i es troben en situacions tan peculiars com la següent: els fills entre ells, a l'escola i amb els seus amics d'escola, parlen l'alemany; amb el professor espanyol parlen el castellà; i amb els seus pares el gallec; la qual cosa no pressuposa, ni molt menys, que a la fi disposin de competència lingüística en les tres llengües.

Tot això ens porta a recollir i elaborar un conjunt de propostes i reflexions sobre les condicions i resultats de l'educació bilingüe, aprofitant, per exemple, les recomanacions que Cummins (1979) fa sobre els tipus d'ensenyament més apropiat segons les característiques, les capacitats i les motivacions dels alumnes.



Els nens de llengua minoritària, molt motivats per a aprendre la L2 i amb una correcta habilitat en la L1, poden desenvolupar un correcte bilingüisme additiu amb els mètodes i programes d'immersió i els programes de bilingüisme-manteniment.

Els programes d'ensenyament bilingüe transicional permetrien a aquests alumnes de desenvolupar les seves habilitats en la L2, però possiblement seria en detriment de la L1. Es podrien pressuposar alguns desavantatges cognoscitius en comparar-los amb els unilingües.

Els nens amb una baixa motivació per aprendre la L2 i una escassa predisposició a adquirir les habilitats lecto-escriptores és probable que fracassin tant en els programes de submersió com en els d'immersió.

La situació més avantatjosa, en general, és aquella que condueix cap a un bilingüisme additiu en què els aprenentatges lecto-escriptors s'efectuaran en la L1 i en la L2.

#### **2.4. Escola, bilingüisme i societat**

Cummins, de qui ja hem destacat que inicialment s'ocupava de l'estudi de les habilitats lingüístiques relacionades amb el bilingüisme, darrerament s'interessa molt més pels aspectes generals de la política educativa, i així proposa un model explicatiu de les discrepàncies obtingudes en l'aplicació d'un mateix tipus de programa en indrets o situacions diferents, tal com també pretenen explicar Hamers i Blanc (1983), Lambert (1980), etc.

Cummins (1985) i Cummins i Swain (1986) ofereixen una aproximació teòrica a l'anàlisi dels resultats escolars de la minoria. D'aquesta manera, l'autor apunta que si el context social presenta una situació típica de grup dominant i grup/s dominat/s, per raons d'índole econòmica, cultural, racial, lingüística, etc., en el context escolar pot succeir que en valorar els resultats acadèmics de la minoria es puguin observar: una incorporació cultural i lingüística de tipus additiva o subtractiva, una tendència a la participació comunitària (col.laboració) o d'exclusió, un estil pedagògic que promou la interacció o limitat a la transmissió; és a dir, el conjunt de factors delimitats per: les tendències cap al manteniment de la cultura i llengua pròpies, cap a l'adquisició de la cultura i llengua majoritària, cap a la participació social, i també la pròpia qualitat de l'ensenyament, serien els condicionaments finals dels resultats acadèmics del grup minoritari en situació bilingüe.

Lambert i Taylor (1983) també han tractat amb detall la problemàtica de l'educació per als nens de llengua minoritària. La seva línia de treball consisteix a suggerir elements de renovació educativa per tal de reconvertir la forma subtractiva de l'educació bilingüe, a la qual responsabilitzen del fracàs acadèmic i social dels alumnes, en una forma additiva.

## **2.5. Educació bilingüe i resultats escolars**

L'elecció i l'aplicació de mètodes educatius està en funció d'un conjunt de factors de la **gestió educativa**; no és el mètode el que configura el sistema educatiu sinó a l'inrevés, és a dir, el sistema educatiu o conjunt organitzat de factors educacionals són els que permeten a

l'escola d'actuar de manera coherent amb la funció social i amb les finalitats que li són pròpies. Serà, doncs, el sistema educatiu el que haurà de recórrer a seleccionar, escollir o adequar mètodes i tècniques.

La inexcusabilitat del servei a la societat al qual ha de respondre l'escola vol dir, ja en el cas que ens ocupa, la censurabilitat de l'elecció de mètodes d'índole substractiva, i la necessària adequació i optimització dels mètodes de característiques additives. Un altre inconvenient que pot aparèixer procedeix de la directa extrapolació de mètodes per l'atracció o l'encís que provoquen. Vila (1985) corrobora les nostres afirmacions en el sentit que un mètode es pot considerar apropiat quan s'ajusta a les característiques sòcio-educatives d'un grup social concret.

L'escola és un fidel reflex dels conflictes existents en la comunitat i és, també, un lloc on es manifesta el poder dels qui dominen la cultura majoritària. Diversos estudis mostren i documenten el fet que les escoles i els mètodes docents predominants, molt orientats cap a la classe mitjana i urbana, freqüentment contribueixen a crear o augmentar els sentiments d'impotència del nen de classe desafavorida, dels immigrants, etc.

L'escola difícilment pot resoldre el conflicte social existent en una comunitat, que pot estar agreujat amb prejudicis ètnics, lingüístics, etc.; el conflicte social si és que té alguna bona solució caldrà trobar-la en un marc social, polític i econòmic molt més ampli, com indica Bruner (1980).

Tornant a l'àmbit educatiu, abans de referir-nos al professorat, hauríem de referir-nos a una parcel·la educativa concreta com és l'educació especial. Des de fa

uns anys preocupa la forma d'aplicació de l'educació bilingüe en l'anomenada "educació especial"; podem trobar posicions a favor i en contra d'aconsellar determinats tipus de bilingüisme en aquestes situacions. La tendència clàssica recomana evitar "complicacions" d'ordre lingüístic als nens que, per dificultats en el desenvolupament o alteracions psicològiques, han d'assistir a escoles o aules d'educació especial, i ajudar-los a desenvolupar el llenguatge majoritari. Malgrat aquest punt de vista se senten opinions en sentit contrari; així, argumentant els beneficis cognoscitius que semblen derivar-se d'una competència bilingüe, com també amb criteris respecte a l'afavoriment de la integració social, es fan recomanacions per evitar o minimitzar el temor de l'educació bilingüe en moltes situacions d'educació especial.

Tampoc hauríem d'oblidar de remarcar la importància que té el professorat en tot això que aquí estem tractant. Desatendre el professorat representa abocar-se al fracàs d'aquests, i d'altres, mètodes educatius que exigeixen una constant preparació o formació permanent. És veritat que el voluntarisme i la il·lusion de molts educadors ha permès d'arribar a situacions d'èxit i d'eficàcia en l'ensenyament bilingüe, però l'extensió i perdurabilitat d'aquestes situacions passen necessàriament pel potenciament i la capacitació professional dels educadors.

## **2.6 Vers una educació multicultural i pluralista. El tercer conflicte**

A partir de l'inici de la dècada dels anys setanta proliferen de tal manera els congressos, els seminaris i els simposis sobre el bilingüisme, com també els compendis i revisions escrites sobre el tema, que tot plegat va comportar la creació de diversos tipus d'institucions a

nivells nacionals, internacionals, oficials, privats, sota auspicis universitaris, o amb el suport de moviments polítics o religiosos,... a fi i efecte de poder acollir i difondre l'enorme quantitat d'informació que es produïa i encara segueix elaborant-se.

Aquesta visió optimista en l'interès sobre el bilingüisme cal matisar-la. Pensem que l'entusiasme arrenca d'una situació propícia on conflueixen un conjunt de factors sòcio-culturals i educatius caracteritzats per: importants inversions en educació, uns desigs de millora, de major identificació i integració dels individus en decisions que afecten el seu entorn, i també una crisi dels grans nacionalismes, i l'aparició de justes reivindicacions de moltes minories arreu del món. A tot això cal afegir l'augment de dotacions econòmiques per a l'educació a partir de les dècades dels anys seixanta i setanta. No ens ha d'estranyar, doncs, que, fonamentalment, en totes aquestes manifestacions (seminaris, congressos, etc.) es tracti bàsicament el tema de l'educació bilingüe/bicultural o multilingüe/multicultural, en el sentit de respectar els drets humans, reinvidicar l'adaptació social de les minories sense perdre identitat, proposar millores educatives, etc., quedant en un segon terme altres aspectes com són els estudis i aportacions d'índole psiconeurològica, lingüística o els relacionats amb el procés teòrico-experimental del bilingüisme.

A parer nostre, ja ho hem manifestat, a partir de l'inici dels anys vuitanta es planteja amb major claredat el **tercer conflicte**, el referent al multilingüisme i multiculturalisme en termes de prestigi o poder.

Així, si el **primer conflicte**, que sorgeix als anys vint, el situàvem com a conseqüència dels resultats negatius en el desenvolupament dels nens atribuïts al bilingüisme, i el **segon conflicte**, a partir dels anys

seixanta, l'atribuïem a les diferents relacions entre bilingüisme i biculturalisme positives per a uns, negatives per a uns altres, sobredimensionant-se el factor social del bilingüisme a la vegada que s'invalidava la concepció exclusivament lingüística del fenomen; i fins i tot podíem observar en aquells moments com el poder polític augmentava en els darrers anys la seva influència sobre les polítiques educatives, recentment s'ha presentat el que denominem el **tercer conflicte**, que consisteix en la polèmica creada al voltant de l'educació multicultural corresponent a societats multiculturals, en països de prestigi econòmic, lingüístic i cultural.

El tema sembla preocupant si tenim en compte que, cada cop més, se celebren reunions i sessions de treball entre experts i polítics per tractar la qüestió.

El resultat de les modernes migracions es tradueix en societats multilingües, multiculturals i multiètniques on es poden apreciar els corresponents avantatges i inconvenients socials i educatius; igualment passa amb l'actual tendència a crear blocs plurinacionals d'índole estratègica o econòmica.

L'educació multicultural, en la seva concepció més rigorosa, és un estil d'educació que pretén una major universalització de l'individu i de la comunitat, que promou i facilita actituds favorables al coneixement i comprensió d'altres cultures amb les quals sovint s'interacciona. Però, en la realitat, poden succeir deformacions, deformacions importants, si no s'apliquessin les oportunes correccions que, en tot cas, procedirien de la mateixa filosofia de l'educació multicultural.

De tal manera, i a banda de la necessària i complexa reorganització de la política educativa, cal evitar que l'educació multicultural es converteixi en una eina de

progrés i de poder només per a alguns grups privilegiats, mentre que per a grups d'escàs reconeixement social aquesta modalitat educativa únicament tingui el suposat avantatge de ser una de les formes de mantenir la seva idiosincràsia i de facilitar l'accés a la comunitat majoritària. En resum, podria ocórrer que per a uns grups de la mateixa col·lectivitat, l'educació multicultural fos una qüestió de poder i prestigi, i per a d'altres es convertís en una qüestió de supervivència.

El **tercer conflicte** consisteix en què les alternatives que ofereix l'educació multicultural/multilingüe són motiu de progrés i d'èxit per a determinats grups socialment benestants que poden accedir amb facilitat i efectivitat a aquests tipus d'educació, mentre que per a d'altres grups és un nou motiu de diferenciació i discriminació, per les dificultats que els representa accedir-hi satisfactòriament i obtenir-ne beneficis, doncs "accedir satisfactòriament" a l'educació multicultural/multilingüe difícilment es pot fer des de situacions d'inseguretat o inferioritat social i lingüística, com és el cas d'alguns grups d'immigrants, d'algunes minories desafavorides, etc.

Certament, com ja han començat a denunciar determinades persones i col·lectius dels àmbits educacionals i sòcio-culturals dels nostre país, existeix la preocupació per l'escassa repercussió que el discurs interlingüístic-intercultural ha tingut a l'Estat espanyol, justament quan es produeixen en pocs anys dos fets rellevants en aquest sentit com són: el desenvolupament autonòmic a Espanya i la integració a la CEE, coincidents també amb les recomanacions del Consell d'Europa respecte a l'interculturalisme pedagògic.

Caldria que s'iniciés urgentment un ampli debat o un procés d'elaboració teòrica i pràctica sobre la interculturalitat en l'educació. D'una banda, les

administracions educatives haurien de facilitar ràpidament la legitimació d'aquesta perspectiva intercultural, i fomentar i recolzar la seva aplicació pràctica. D'altra banda, en la dimensió educativa, pròpiament en el que és competència dels educadors, hauríem d'aprofitar l'oferta multicultural que de fet ja es dona i tendir a introduir i consolidar una pedagogia intercultural a l'escola, la finalitat de la qual no és la reivindicació de les diferències sinó, contràriament, desvetllar el sentit de la igualtat pel reconeixement de les diferències; així, l'interculturalisme pedagògic, com fàcilment es pot apreciar, pretén la consecució i el manteniment d'una identitat cultural pròpia sense haver de negar res ni ningú, base per arribar a una consciència recíproca que facilita el reconeixement i respecte entre diferents comunitats.

En tot aquest afer, les llengües, els idiomes, etc. són una part important de la qüestió, però ni molt menys l'única ni la més important.



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

---

VOLUM II

Autor: Àngel FORNER i MARTINEZ

Direcció: Dra. Maria Forns i Santacana

BARCELONA 1990



ANÀLISI DE L'EFICÀCIA DEL LLENGUATGE A L'ÀMBIT ESCOLAR:  
ESTUDI A PARTIR DE LA TEORIA DE LA INTERDEPENDÈNCIA LIN-  
GÜÍSTICA. Comparació de la competència lingüística en  
català i castellà. Barcelona 1982 i 1987

Introducció. . . . .	260
Primera fase. Estudi de la competència lingüística en català i castellà, segons la llengua d'aprenentatge escolar. Barcelona, 1982 . . . . .	266
Hipòtesi . . . . .	269
Segona fase. Estudi de la competència lingüística en català i castellà, segons la llengua d'aprenentatge escolar i la llengua predominant a l'entorn. Barcelona, 1987. Rèplica de l'estudi efectuat l'any 1982 .	270
Hipòtesi . . . . .	274
Mostra . . . . .	276
Procediment de selecció de la mostra . . . . .	277
Característiques de les poblacions . . . . .	279
Configuració quantitativa de la mostra . . . . .	279
Materials . . . . .	282
Procediment. . . . .	282
Recollida de dades . . . . .	285
1. Dades referents als aspectes sociolingüístics . . . . .	285
2. Dades d'ordre quantitatiu en el rendiment lector, es- criptor i de la parla, en llengua catalana i caste- llana. . . . .	287
Anàlisi de dades . . . . .	287

Anàlisi de dades i resultats . . . . .	293
Resultats de la prova de lectura. . . . .	299
1. Mostra . . . . .	304
2. Anàlisi de la velocitat lectora . . . . .	306
3. Anàlisi dels errors de lectura . . . . .	326
4. Anàlisi de la fonètica en les proves de lectura . . . . .	342
5. Conclusions generals de la prova de lectura	343
Proves d'escriptura . . . . .	346
Resultats de la prova d'escriptura I . . . . .	349
1. Mostra . . . . .	354
2. Anàlisi dels errors ortogràfics en els dic- tats . . . . .	356
3. Anàlisi parcial dels errors ortogràfics. . . . .	375
Resultats de la prova d'escriptura II . . . . .	390
1. Mostra . . . . .	395
2. Anàlisi de resultats procedents de l'apli- cació de la prova d'escriptura II a la Fase-82 . . . . .	398
3. Anàlisi de resultats procedents de l'apli- cació de la prova d'escriptura II a la Fase-87 . . . . .	401
4. Dades sobre la presència de castellanismes i catalanismes en els textos de la prova d'escriptura II . . . . .	407
5. Dades sobre els errors ortogràfics comesos en els textos escrits en català i castellà . . . . .	409
6. Dades procedents de l'anàlisi dels errors estructurals comesos en l'escriptura semiespontània . . . . .	412
7. Conclusions generals de les proves d'es- criptura I i II . . . . .	416

Proves de parla . . . . .	420
Resultats de la prova de parla I . . . . .	423
1. Mostra . . . . .	427
2. Anàlisi dels resultats de la producció oral en català i castellà . . . . .	428
3. Resultats de les anàlisis sobre els caste- llanismes i catalanismes presents en les narracions en català i castellà. . . . .	433
Resultats de la prova de parla II . . . . .	437
1. Mostra . . . . .	441
2. Anàlisi dels resultats de les dades refe- rents a la "facilitat per a l'ús" oral del català/castellà . . . . .	442
3. Resultats de l'anàlisi de dades referents a la presència de castellanismes / catalanismes en l'expressió oral catalana i castellana . . . . .	446
4. Conclusions generals de les proves de parla I i II . . . . .	448
 Conclusions i discussió	
1. Conclusions . . . . .	451
2. Discussió . . . . .	460
 APÈNDIX . . . . .	463
Normes i protocols d'aplicació de les proves . . . . .	464
Model de qüestionari sociolingüístic . . . . .	472
Models de la prova de lectura . . . . .	476
Models de proves d'escriptura. Prova d'escriptura I . . . . .	488
Models de proves d'escriptura. Prova d'escriptura II . . . . .	497
Models de proves de parla. Prova de Parla I . . . . .	502
 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES . . . . .	510

**SEGONA PART**

**ANÀLISI DE L'EFICÀCIA DEL LLENGUATGE  
A L'ÀMBIT ESCOLAR: ESTUDI A PARTIR  
DE LA TEORIA DE LA INTERDEPENDÈNCIA  
LINGÜÍSTICA**

**Comparació de la competència lin-  
güística en català i castellà**

**Barcelona 1982 i 1987**

Aquesta segona part de la tesi consisteix en el desenvolupament d'una anàlisi experimental relativa a les repercussions acadèmiques dels fets bilingües.

La finalitat del nostre estudi és triple:

1. Contribuir als estudis sobre bilingüisme a Catalunya.
2. Recollir, analitzar i interpretar dades sobre la competència lingüística en català i castellà, en escolars, a Catalunya.
3. Comprovar si les propostes teòriques de Cummins, sobre la Interdependència Lingüística entre les llengües dels bilingües, es poden confirmar en les situacions escolars catalanes, com de fet ha ocorregut a altres indrets del món.

Amb aquestes perspectives i intencions vam iniciar un projecte d'estudi experimental sobre la competència lingüística en català i castellà en alumnes d'escoles de Catalunya.

## INTRODUCCIÓ

Són diverses i nombroses les aportacions teòriques i aplicades que, en el decurs de l'últim decenni, s'han fet respecte a la competència lingüística entre les llengües dels bilingües; especialment aquelles que, seguint les propostes elaborades per autors com per exemple: Cummins (1979); Cummins i Swain (1986); Genesee, Lambert i Holobow (1986); Lambert (1978); Mägiste(1986), etc., han intentat predir i demostrar que la competència lingüística general dels individus no es troba exclusivament lligada a una determinada llengua (la materna, la de l'ensenyament o la de relació social), sinó que és aplicable a les diverses llengües que hom aconsegueixi dominar (la L1, la L2 i altres).

De fet en la primera part d'aquesta tesi, i concretament en els darrers capítols, hem exposat diferents aportacions referents als recents estudis sobre plurilingüisme i competència lingüística.

La major part d'aquests estudis, realitzats a diferents indrets del món, se centren a l'àmbit escolar i aporten dades confirmatives de la interdependència existent entre les llengües dels plurilingües, i indiquen com aquesta interdependència depèn d'un conjunt de variables d'ordre psicolingüístic i psicosocial.

S'ha analitzat la competència lingüística dels individus que adquireixen i desenvolupen el llenguatge fent servir des dels primers aprenentatges (infants petits) dues o més llengües; i també com és possible ser competent en dues o més llengües (en edats posteriors) traspasant aspectes que componen la competència lingüística d'una a altra o a altres llengües.



En aquest sentit es feia evident que la particularitat lingüística de Catalunya (i d'altres llocs de l'Estat espanyol) era, i ho segueix sent, una situació idònia on efectuar anàlisis i valoracions de contrast per tal de corroborar la versemblança o no de les propostes procedents dels esmentats estudis sobre la interdependència lingüística entre les llengües dels bilingües.

Considerem innecessari en aquest moment haver d'explicar per què a l'Estat espanyol, un estat plurilingüe des de la seva formació, moltes de les investigacions i estudis sobre les llengües que hi són vives i presents difícilment han aconseguit depassar els graus més bàsics i elementals de l'anàlisi filològica. Llevat d'alguna excepció, l'anàlisi psicolingüística sobre les diferents llengües sempre ha estat marcada amb connotacions sòcio-polítiques, bé plantejant estranyes confrontacions entre llengües minoritàries i l'omnipresència del castellà, bé plantejant confuses tesis polítiques (el temor als separatismes i als nacionalismes).

Tampoc els canvis polítics ocorreguts l'últim decenni a Espanya semblen haver estat determinants per augmentar la producció de treballs tendents a comprovar les característiques i les conseqüències dels diversos i diferents tipus de bilingüismes presents a l'Estat espanyol.

En definitiva, no deixa de ser sorprenent l'escassa repercussió que, sobre la producció d'estudis relatius a llengües i educació bilingüe, ha tingut la recuperació d'un marc constitucional de caràcter democràtic, la creació de l'Estat de les Autonomies; i en matèria lingüística, la cooficialitat de llengües en alguns indrets de l'Estat espanyol, i sobretot la introducció de variades formes de tractar les diferents llengües en l'educació formal i als mitjans de comunicació. És a dir, un entorn extraordinàriament ric per a la recerca sobre llengües i

bilingüismes s'ha mostrat i s'està mostrand eixorc o molt limitat en la producció d'estudis sobre aquesta temàtica.

Anteriorment, des dels anys setanta, ja havia perdut el sentit prosseguir realitzant investigacions tendents a demostrar efectes positius o negatius del bilingüisme en l'educació (o de l'educació bilingüe) sobre el desenvolupament intel.lectual dels individus. Considerem que a partir d'aquells anys es configuren dues línies clarament diferenciades per abordar l'estudi del fenomen bilingüe.

Una d'aquestes línies es caracteritza per l'interès a prosseguir les mesures psicofisiològiques del bilingüisme (dels individus bilingües o plurilingües). Els objectius que pretenen aconseguir aquests estudis ocupen una extensa casuística que podríem emmarcar en tres camps: la tipificació diferencial del bilingüisme, atenent a mesures del temps de reacció (TR) davant estímuls visuals i auditius, generalment en el marc del laboratori experimental; els estudis sobre les estratègies en el processament de la informació, recolzant o no les teories en favor d'un o dos magatzems de memòria semàntica en els bilingües; i finalment, aquells estudis que des d'una perspectiva neurològica s'han dedicat a analitzar les correlacions o les relacions causa-efecte entre processos lingüístics i neurologia cerebral del llenguatge.

Hem de veure com, seguint la línia o corrent a què ens referim, l'estudi de la interferència lingüística ha ocupat un lloc preeminent en la investigació sobre el bilingüisme. També s'ha estudiat les relacions entre el rendiment lingüístic i les diferents edats d'adquisició de les dues llengües, l'edat i el sexe dels subjectes experimentals, les seves capacitats intel.lectuals i perceptives, etc.

L'altra línia que hem indicat es caracteritza per l'interès de l'estudi del bilingüisme des d'una perspectiva psicopedagògica i psicosocial.

Des d'aquest punt de vista, són tres els àmbits a destacar:

Els **estudis psicolingüístics** dedicats a estudiar l'evolució del llenguatge en els bilingües (Forner, 1983b; Genesee, Hamers, Lambert, Monomen, Seit i Stark, 1978; Hansegard, 1968; Jaakkola, 1976; Tabouret-Keller 1969; Vila, Boada i Siguan, 1982; Volterra i Taeschner, 1978; etc.).

Els **estudis d'ordre psicosocial** que ocupen un camp més extens, doncs, van des de la sociolingüística (multiculturalisme) fins a les relacions que es poden suposar entre bilingüisme i personalitat (Fishman, 1976; Fitouri, 1982; Lambert, 1967, 1975; Macnamara, 1976; Mägiste, 1979; Siguan, 1976; Tucker, 1973; Vildomec, 1963; etc.).

I, en tercer lloc, els **estudis psicopedagògics** que s'interessen pels sistemes i mètodes de l'educació bilingüe i multilingüe, i per l'orientació de les polítiques educatives (Arnau, 1980, 1985; Cummins, 1979; Garolera, 1983; Paulston, 1975, 1983; Toukoma i Skunabb-Kangas, 1977; Vila, 1983, 1985; etc.).

La importància i l'actualitat que, en el nostre país, tenien i tenen tots aquells estudis que poguessin incidir sobre la innovació i la millora educativa, va fer que dediquéssim especial interès al tema educatiu. La dificultat de trobar una situació homologable a la de Catalunya en matèria d'educació de les llengües ens va empènyer a abordar el tema.

Els objectius que teníem previstos pretenien constatar l'efecte de la llengua (o llengües) vehicular de l'ensenyament (llengua d'escola) sobre la competència lingüística dels escolars en les dues llengües (català/castellà). Hem tingut en compte variables com: llengua familiar o de l'entorn (llengua de casa), llengua de

casa majoritària o minoritària; i hem analitzat resultats referents a diversos aspectes de la competència lingüística (la lectura, l'escriptura i la parla) en mostres d'alumnes de diferent procedència i per a tots els nivells de l'actual ensenyament bàsic i obligatori.

El marc referencial d'aquesta investigació consistia en un conjunt de supòsits teòrics (consideracions prèvies), elaborats a partir de les propostes de Cummins (1979) a la teoria de la **Interdependència Lingüística**, que després vam ampliar i concretar amb les aportacions procedents de les conclusions d'un **Seminari sobre Bilingüisme** (dirigit per A.Forner, 1982) i un altre sobre **Dificultats en l'adquisició de la lecto-escriptura en un medi diglòssic** (dirigit per A.Forner, 1983), i també amb els resultats d'un treball sobre **Objectius de l'àrea de llenguatge** (Forner, 1983b). També vam comptar amb dades procedents de l'estudi **Quatre anys de català a l'escola** (Garolera, 1983).

Les consideracions prèvies, que configuren el marc referencial i guien l'estudi que presentem, són quatre:

1.- Si bé hem de reconèixer que poden existir tantes formes o tipus de bilingüisme individual com persones bilingües hi hagi, des d'una òptica pragmàtica es fa necessari limitar les variables que s'estudien quan el que es pretén és obtenir conclusions aplicables o que puguin repercutir a nivell escolar, i incidir sobre els mètodes, l'organització o les polítiques educatives.

2.- Els diferents nivells o estadis que puguin establir-se en el procés d'adquisició d'una L2, o en l'adquisició del llenguatge en dues llengües alhora, no estan tant directament relacionats amb les produccions o resultats (orals, lectors i escrits) d'un individu com amb la forma, situació, edat i context on es fan els aprenentatges (especialment els lecto-escriptors, que permeten accedir a un

nivell de competència lingüística que facilitarà o entorpirà la posterior o simultània adquisició d'habilitats d'ús d'ambdues llengües). Aquestes situacions variables d'aprenentatge cal convenir que depenen fonamentalment dels models d'educació, és a dir, de l'escola.

3.- La innegable influència sòcio-cultural, especialment dels mass-media i l'educació informal, influeixen de forma significativa en el procés de bilingüització. Ultra això, no són únicament aquests els elements determinants dels processos de bilingüització, sinó que l'escola on s'efectua l'aprenentatge lecto-escriptor és un element d'influència decisiva. No són només els aspectes motivacionals els que faciliten o dificulten l'aprenentatge i l'ús d'una o altra llengua, també ho són els aspectes instruccionals.

4.- El desenvolupament i l'aprenentatge inicial del llenguatge, aquell que s'efectua abans d'entrar a l'escola, bàsicament oral, incidirà en les bases d'una estructuració lingüística acceptable o deficitària. El grau d'ús i de correcció de la parla (comprensió - expressió) en una o altra llengua, o en ambdues, predisposen els resultats de les adquisicions posteriors.

\* \* \*

Aquest estudi pretén aclarir diversos interrogants que poden plantejar-se respecte als resultats del tractament de les llengües a les escoles de Catalunya (català i castellà), a partir de les modificacions curriculars que s'han introduït recolzades en diferents regulacions legislatives (RD 2092/1978, BOE 02.09.78; DECRET 270/1982, DOGC 11.08.82; Llei de normalització lingüística DOGC 22.04.83).

L'estudi que presentem es va efectuar en dues fases, l'any 1982 i l'any 1987.

En aquest informe, en primer lloc descrivim les característiques pedagògiques de les escoles participants a la primera part de l'estudi, i les hipòtesis corresponents.

Seguidament exposem els motius que ens van dur a replicar l'estudi en una segona part, les característiques pedagògiques i socials de les escoles que hi participaven, i les hipòtesis que volíem comprovar.

A continuació descrivim les mostres d'alumnes estudiades; els materials que vam fer servir; els procediments d'aplicació de les proves; les dades que es van recollir i les anàlisis que es van efectuar.

Després es presenten detalladament els resultats corresponents a la Prova de Lectura, d'Espectura i de Parla, amb els comentaris i conclusions corresponents.

Finalment, a l'apèndix, recollim formularis, protocols i exemples de les proves que vam aplicar.

**PRIMERA FASE. Estudi de la competència lingüística en català i castellà, segons la llengua d'aprenentatge escolar. Barcelona, 1982.**

En un primer moment, període 1981/1982 (FASE-82), estàvem interessats a obtenir dades sobre el rendiment en llengua catalana i llengua castellana, en alumnes

escolaritzats a diferents escoles de Catalunya, que abracessin tota l'extensió de l'EGB (des de 6 fins a 14 anys); i comparar els resultats obtinguts en diversos aspectes de la competència lingüística segons la llengua vehicular de l'ensenyament a l'escola (llengua d'escola), que en aquell moment podia ser el català o el castellà. En aquells anys era relativament recent la possibilitat d'un ensenyament totalment en català, i també la regulació normativa de l'ensenyament de la llengua catalana i castellana.

Volíem comprovar les diferències entre el rendiment en llengua catalana i castellana. I això segons la llengua d'ensenyament (llengua d'escola), i segons l'edat dels alumnes/nivell d'EGB.

Vam efectuar l'estudi sobre el rendiment lingüístic de subjectes catalanoparlants que assistien a escoles d'ensenyament en català, i castellanoparlants que seguien els estudis en escoles d'ensenyament en castellà.

Recordem que a nivell psicopedagògic es recomanava introduir l'aprenentatge de la L2 (la llengua no materna) a partir del tercer nivell d'EGB (inici del cicle mitjà), quan els alumnes havien consolidat les bases de la lecto-escriptura en la seva L1 (llengua de casa). La normativa legal exigia l'ensenyament de la L2 durant tres hores setmanals a tots els nivells de l'ensenyament bàsic.

En aquest cas, en aquesta primera part de l'estudi (**FASE-82**), les disposicions procedents del Decret 270/1982 i de la Llei 7/1983 (de normalització lingüística, Generalitat de Catalunya) encara no eren vigents; de tal manera que trobàvem escoles que feien -des de 1979 aproximadament- tot l'ensenyament en català i introduïen el castellà a partir de 3r d'EGB; d'altres efectuaven l'ensenyament en castellà seguint la normativa establerta respecte a la Llengua

Catalana (3 hores setmanals); d'altres -poques- barrejaven les dues llengües en l'educació; i algunes disposaven de grups paral·lels, és a dir, d'aules d'ensenyament en castellà i aules paral·leles d'ensenyament en català. Generalment les escoles més directament regulades o dependents de les institucions públiques adoptaven la proposta normativa o la de grups paral·lels, i també ateniën majoritàriament població preferentment castellanoparlant, fent servir com a llengua d'escola el castellà.

Disposàvem, doncs, de dos tipus importants de centres escolars segons la llengua d'ensenyament. Centres que feien servir com a llengua d'escola el castellà (**GRUP B-82**), i complien el mínim legal establert d'hores setmanals d'ensenyament del català; fins i tot, escoles que complementaven aquest mínim amb algunes activitats en aquesta llengua, sovint activitats extraescolars. És a dir, trobàvem centres amb llengua vehicular castellana (**GRUP B-82**) on es feien algunes activitats en llengua catalana. I centres on la llengua d'ensenyament era el català (**GRUP A-82**), i el castellà es tractava com a assignatura a partir de 3r d'EGB.

Si bé estàvem segurs de poder afirmar que quan la llengua d'escola era el català no havíem de trobar-nos amb situacions pedagògiques problemàtiques, ni amb problemes en el domini del castellà per part dels alumnes (el castellà era llengua majoritària o amb igual presència a l'entorn); teníem més dubtes quan volíem valorar la possibilitat que els dos tipus d'escoles que acabem d'exposar (els que només feien servir el castellà com a llengua d'instrucció, i els que només feien servir el català) fossin també escoles de dos tipus diferenciats de poblacions.

També calia demostrar com les suposades dificultats de tenir dues llengües en l'educació, si era un problema, no ho era tant en l'ordre psicopedagògic com en l'ordre sociològic. Els suposats efectes negatius de dues llengües en



l'ensenyament (tres a partir d'introduir la llengua estrangera) procedeixen més aviat de la forma d'organitzar l'ensenyament que no pas del mateix fet lingüístic. L'organització escolar contempla innumbrables varietats en aquest tipus d'educació (en dues llengües).

Igualment interessava demostrar com les dificultats en l'adquisició lecto-escriptora ni augmentaven ni disminuïen pel fet d'introduir una L2 a l'escola o d'escolaritzar en la llengua minoritària (el català a Catalunya). Els alumnes amb dificultats en la lecto-escriptura, a banda de dificultats per la lecto-escriptura de la L2, també tindrien problemes d'aquest tipus en la pròpia L1, que afectarien la competència lingüística de la seva llengua materna i de totes les altres que haguessin d'aprendre.

Els comentaris precedents, juntament amb aquelles aportacions que indicaven com la llengua majoritària, per a individus de classe mitjana, és poc sensible al seu abandonament per part de l'escola (Cummins, 1979), van ser la guia que vam seguir per dur a terme aquest estudi. La importància que es donava, en la gran majoria dels estudis anteriors, als resultats de la lecto-escriptura va afectar la present investigació en la qual, però, no vam deixar de banda la valoració de l'expressió oral, i això per la significació que el llenguatge oral té en el conjunt d'habilitats que conformen la competència lingüística, i sobretot per la importància que considerem que té la fonètica.

### HIPÒTESI

En definitiva, formulàvem la hipòtesi principal de la següent manera:

Tenint en compte que la L2 (Llengua Catalana) s'introduïa a 3r d'EGB pel grup d'escoles d'ensenyament en castellà (**GRUP B-82**), i igualment la Llengua Castellana per al grup d'escoles en català (**GRUP A-82**), i considerant la presència majoritària en la vida quotidiana del castellà (i també, l'escassa preparació del professorat per al català, la menor producció editorial en català, la recent aparició dels currícula en català, etc.), suposàvem trobar major desnivell entre castellà i català en els alumnes del **GRUP B-82** (escoles castellanes) que no pas en els del **GRUP A-82** (escoles catalanes).

És a dir, estava per demostrar si en situació d'exposició a les dues llengües (dins i fora de l'escola), la competència en català i castellà d'alumnes del **GRUP A-82** confirmava la teoria de la interdependència lingüística (equilibri entre llengua minoritària/llengua d'escola: català, i llengua majoritària: castellà). I si, en el cas de tenir accés només al català a l'escola i en situació restrictiva (tres hores setmanals), el **GRUP B-82**, es produïa o no interdependència entre el domini del castellà i del català.

Davant aquesta situació, i entenent que eren uns moments importants per investigar sobre aquests esdeveniments, vam perfilar el tema d'estudi i les estratègies per dur-lo a terme.

**SEGONA FASE. Estudi de la competència lingüística en català i castellà, segons la llengua d'aprenentatge escolar i la llengua predominant a l'entorn. Barcelona, 1987. Rèplica de l'estudi efectuat l'any 1982.**

Posteriorment, un cop elaborades les conclusions procedents de la primera part d'aquest estudi (FASE-82), vam observar un important nombre de canvis en matèria educativa -respecte a les llengües- que s'estava operant a Catalunya.

D'una banda, es feia palès l'augment de centres docents que feien servir el català com a llengua vehicular a l'ensenyament; això acompanyat d'activitats de reciclatge del professorat en matèria de llengua i cultura catalanes, de l'edició catalana dels llibres de text, etc.

D'altra, la creació d'una televisió pública exclusivament en català, i la profusió de programes en llengua catalana en d'altres canals televisius era un element sumament destacable a l'hora de valorar canvis significatius en la motivació vers la llengua catalana. També la presència del català en estudis mitjans i superiors influïa en el procés de normalització lingüística començat a Catalunya a partir de l'any 1983.

No sense algunes actituds reaccionàries, moltes escoles van suprimir els antics models (bilingüisme indiferenciat, línies paral·leles) i optaren per catalanitzar totalment l'ensenyament (s'ocuparen de l'aprenentatge del castellà com a L2), o bé van iniciar, en ambients castellanoparlants, l'aplicació dels programes d'immersió.

En aquells moments (Arenas, 1989), el 24 % de les escoles de Catalunya eren escoles catalanes i acullien el 42 % de l'alumnat; el 39 % de les escoles es caracteritzaven per tenir dues línies paral·leles tendents a catalanitzar-se totalment; el 35 % -en gran part escoles privades- aplicaven diverses modalitats d'ensenyament bilingüe i no poden classificar-se com les anteriors; i finalment existia un 2 % d'escoles castellanes. La tendència preveia un 63% d'escoles totalment catalanes en els pròxims anys, la majoria escoles públiques. Aquestes dades referides al conjunt de les escoles

de Catalunya, a Barcelona (prov.) on dúiem a terme les recerques assenyalaven un 40 % d'escoles públiques (escola catalana) i un 37 % d'escoles privades (escola castellana). Actualment el 63 % d'escoles d'EGB (públiques i privades) fan servir el català com a llengua d'escola (dades procedents de la Generalitat de Catalunya, 1990).

Tot això es corresponia a una sèrie d'accions de sensibilització per la normalització lingüística del català que comptaven amb el suport institucional. Progressivament la situació educativa es va anar normalitzant i s'acabaren les primeres polèmiques. Així, doncs, ens vam replantejar la possibilitat de replicar el primer estudi (FASE-82), a les mateixes escoles, amb les mateixes proves i criteris, i intentar de valorar la significació dels canvis produïts.

La principal diferència entre el primer estudi (FASE-82) i el segon (FASE-87) consistia en el fet que totes les escoles que havíem investigat a la primera fase, ara, el curs 1986-1987, tenien com a llengua d'escola el català.

De tal manera que, les propostes que guiaven el primer estudi en gran part les manteníem per aquesta segona part.

Es tractava d'analitzar els suposats canvis en la competència de les llengües (català/castellà), com a conseqüència dels canvis d'ordre pedagògic introduïts, comparant grups d'escoles entre ells i comparant els resultats de la FASE-87 amb els resultats de la FASE-82. En la mesura que els canvis fossin significatius permetrien adonar-nos de fins a quin punt l'escola (llengua d'escola) podia ser la responsable directa dels resultats en la competència en català i castellà.

Les modificacions produïdes en el decenni dels anys vuitanta, en matèria educativa respecte de les llengües, en general a tot el territori de l'Estat espanyol, i

particularment a Catalunya, justificaven plenament que ens tornéssim a ocupar del tema de l'avaluació del rendiment dels escolars, sobretot comptant amb un antecedent d'estimable valor per poder comparar: els resultats de la primera experimentació.

En aquesta **FASE-87** partíem del pressupòsit bàsic que la llengua (o les llengües) habitual a l'entorn (llengua de casa) podia o no coincidir amb la llengua de l'ensenyament (llengua d'escola), i així podíem trobar quatre possibilitats teòriques diferents: llengua de casa (català o castellà) que coincideix amb la llengua d'escola; llengua de casa (castellà o català) que no coincideix amb la llengua d'escola. Aquest pressupòsit, en realitat, no s'acomplia plenament perquè la mostra d'escoles estudiada només oferia tres alternatives diferents: llengua de l'entorn: català / llengua d'escola: català (**GRUP I-87**); llengua de l'entorn: català i castellà (entorns clarament bilingües) / llengua d'escola: català (**GRUP II-87**); i llengua de l'entorn: castellà / llengua d'escola: català (**GRUP III-87**).

Totes les escoles on replicàvem l'estudi tenien com a llengua d'ensenyament el català, és a dir, la majoria havien introduït el català com a llengua d'escola en el període de temps entre els dos estudis; les unes -majoritàriament públiques- aplicant els programes d'immersió, les altres convertint-se en escoles catalanes.

En aquesta fase (**FASE-87**) l'estudi tenia l'interès central a comprovar els efectes d'haver-se canviat la llengua d'escola quan a casa i a l'entorn es mantenien les habituals, les mateixes que en l'estudi anterior (**FASE-82**). És a dir, analitzar l'efecte de la llengua d'escola sobre activitats concretes de la competència lingüística com són: la lectura, l'escriptura i la parla.

**HIPÒTESI**

Les finalitats de la recerca, que també pretenien aportar dades confirmatòries a la teoria de la interdependència lingüística, volien incidir en l'estudi de la importància de la llengua d'escola.

Per això la hipòtesi principal -que expressem detalladament-contenia com a variables la llengua d'escola i la llengua de casa (de l'entorn); i la formulàvem de la següent manera:

A) Quan la llengua de l'entorn i la llengua d'escola, tot i ser minoritàries, coincideixen, i a l'entorn i a l'escola està present també la llengua majoritària, els resultats del rendiment lingüístic en les dues llengües seran similars, i més afavorits per a la llengua d'escola.

B) Si la llengua d'escola és minoritària, i la llengua de l'entorn és majoritària, el rendiment lingüístic serà similar entre les dues llengües.

Plantejàvem aquesta hipòtesi suposant, en escoles ubicades en entorns no catalanoparlants, un major efecte de la llengua d'escola sobre l'adquisició d'habilitats lecto-escriptores en aquesta llengua (competències que sobretot s'adquireixen a l'escola), i menor dependència (menor efecte) entre llengua d'escola i llengua oral (que no pertany estrictament a un aprenentatge escolar). Aquesta suposada afectació o dependència entre llengua d'escola i rendiment lingüístic va fer que establíssim tres subhipòtesis específiques:

1) En entorns socio-culturals on predomina el català (zones rurals, famílies de classe mitjana; Barcelona-ciutat i pobles de tradició catalana), el resultat de l'ensenyament ha de ser millor en aquesta llengua, tot i que la influència de

l'escola i la presència majoritària del castellà no haurien de fer diferir, al final de l'escolaritat, els resultats en llengua castellana dels dels altres grups.

2) En entorns socio-culturals on estan presents les dues llengües (sobretot zones urbanes de Barcelona-ciutat, nuclis semi-industrialitzats, classe mitjana), l'escolarització en català ha de traduir-se en millors resultats per a la llengua catalana en els nivells inicials de l'ensenyament, però ràpida igualtat o homogeneïtat en els resultats entre ambdues llengües; aquests resultats haurien de ser més ràpids i millors en les dues llengües que no pas el grup anterior (a causa del suport contextual).

3) En entorns socio-culturals poc afavorits (perifèria grans ciutats, zones d'immigració, famílies amb precarietat econòmica i cultural) els alumnes depenen més de l'escola per desenvolupar llurs capacitats lingüístiques, especialment la lectura i l'escriptura. De tal manera que, no coincidint la llengua de casa i la llengua d'escola, el rendiment en llengua d'escola serà superior sobretot durant els períodes d'aprenentatge lecto-escriptor. Posteriorment la diferència entre la competència en català i castellà hauria de tendir a equilibrar-se.

## MOSTRA

L'elecció dels subjectes en aquests tipus d'investigacions educatives sovint presenta dificultats, sobretot quan es pretenen obtenir dades susceptibles de certa generalització. I en el cas que ens ocupa les dificultats s'incrementen en intentar efectuar un estudi on d'antuvi se sap que existeixen importants variacions i una població molt diversificada.

L'extensió geogràfica de l'estudi realitzat (el Baix Llobregat, el Barcelonès, el Maresme, Osona i el Vallès Oriental) pot ser una dada acceptable per confiar en els resultats; i també les mostres escollides, que són representatives d'un important nombre d'alumnes (4.697).

En la fase de recollida de dades es va necessitar de l'ajut dels mestres de les escoles que participaven en l'estudi. Les proves es van aplicar als alumnes seleccionats a les mateixes escoles on assistien, comptant amb la col.laboració dels seus mestres i professors. Això va fer que per assegurar la rigorositat en l'aplicació de les diferents proves elaboréssim unes normes d'aplicació i de procediment minucioses i concretes per a totes les proves (les normes d'aplicació estan recollides a l'apèndix).

Malgrat aquests comentaris, val a dir i reconèixer la molt acceptable qualitat i precisió del treball efectuat pels mestres en les dues etapes (**FASE-82/FASE-87**). Els errors que es podien cometre eren fàcilment controlables ja que vam recollir tot el material originalment elaborat pels subjectes, tant de forma escrita com enregistrada en cinta magnetofònica, de tal manera que els experimentadors accidentals (els mestres) només aplicaven les proves però no en feien cap correcció ni valoració. A més, pels registres magnetofònics també rebíem informació de l'exactitud amb què s'aplicaven les proves.



A) El procediment de selecció de la mostra. Per seleccionar les mostres d'aquest estudi es va establir contacte escrit amb aquelles escoles que anteriorment havien participat amb l'autor d'aquesta tesi en una altra experiència l'any 1979.

Indicàvem als mestres els objectius que preteníem i la importància de fer estudis d'aquesta mena en aquell moment. Els manifestàvem l'interès que teníem per conèixer resultats sobre la influència del tractament de les llengües a l'ensenyament a Catalunya, i en concret l'estudi del rendiment en la lectura, l'escriptura i la parla en català i castellà. Igualment els animàvem a col·laborar i sol·licitàvem a ser possible un mestre de cada nivell d'EGB, des de preescolar fins a vuitè d'EGB, que pogués dedicar un temps aproximat de trenta minuts a cadascun dels vuit alumnes que, per a cada nivell, havíem previst que formessin la mostra. D'aquesta manera, a banda dels oportuns advertiments sobre l'anonimat dels subjectes experimentals, sobre algunes tasques paral·leles com podien ser l'emplenament d'alguns qüestionaris socio-culturals i pedagògics, i la invitació a participar en un seminari sobre bilingüisme que teníem previst de realitzar, vam esperar la resposta de les escoles.

De forma paral·lela a la selecció de la mostra, els mestres havien de contestar un qüestionari sociolingüístic que permetia elaborar una caracterització general del medi socio-educatiu d'on procedia cada mostra; i això no tan sols per les respostes del mestre al qüestionari, sinó sobretot per la coincidència de criteris i opinions entre els diversos mestres d'un mateix centre.

Cada subjecte que formava part de la mostra quedava registrat en una fitxa individualitzada que emplenava el seu mestre-tutor on s'indicava: la clau per identificar-lo, l'edat, el sexe, les característiques lingüístiques, comentaris i observacions generals, i també les apreciacions

que el mestre podia fer sobre el rendiment de l'alumne en les diferents proves que configuraven l'experiència.

La previsió era recollir informació tant d'escoles públiques com privades (privades-subvencionades o concertades), i tant d'aquelles que utilitzaven el català o el castellà com a llengua vehicular d'aprenentatge (llengua d'escola), com d'aquelles que majoritàriament acollien alumnes catalanoparlants o castellano parlants, i les que llur ubicació corresponia a grans ciutats o poblacions més petites.

La resposta i disponibilitat per part de les escoles va ser molt satisfactòria, ja que s'acomplien les pretensions respecte de la mostra prevista. La major dificultat va consistir a trobar escoles disposades a aplicar les proves a tots els nivells d'EGB.

La llista de les escoles participants és la següent:

Escola del Seminari Menor (Escola Puigllat) (VIC)  
 Escola Cooperativa Tabor (BARCELONA)  
 Escola Sant Lluís Gonçaga (LA GARRIGA)  
 Escola Cooperativa Montserrat (ESPARREGUERA)  
 C. P. Font d'en Fargas (BARCELONA)  
 C. P. Camí del Mig (MATARÓ)  
 C. P. Sagrada Família (CALDETES)  
 Escola Tècnica Professional del Clot (BARCELONA)  
 C. P. Sant Josep Oriol (BARCELONA)  
 C. P. Pegaso III (C.P.Príncep de Viana) (BARCELONA)  
 C. P. Pla d'en Boet (MATARÓ)

Per a la SEGONA PART de l'estudi (FASE-87), vam establir un contacte personal amb totes les escoles que havien participat en l'experiència durant la FASE-82. Vam explicar als mestres les finalitats de la rèplica de l'estudi anterior, i l'interès que podia tenir. L'acceptació a

col.laborar, en aquesta segona ocasió, va ser molt gran i valuosa com ho demostra l'augment de mostra registrat. Així, doncs, a la segona part van participar les mateixes escoles que ho havien fet cinc anys abans.

**B) Característiques de les poblacions.** En la primera part de l'estudi (**FASE-82**) vam determinar finalment dues categories en funció de:

1. El tipus d'escola, segons la llengua d'ensenyament (llengua d'escola) que corresponia en tots els casos a la llengua de major implantació dins i fora de l'escola: **GRUP A-82**, escoles ubicades en zones majoritàriament catalanoparlants, llengua d'escola el català\*; i **GRUP B-82**, escoles ubicades en zones majoritàriament castellanoparlants, llengua d'escola el castellà.

De la llista precedent, les quatre primeres escoles feien servir el català com a llengua d'ensenyament; les quatre següents el castellà; i les tres darreres disposaven de grups paral·lels en els primers nivells d'EGB.

2. Edat i sexe. La variable "edat" es contempla segons el nivell d'EGB que cursen els subjectes experimentals. De tal manera que, per aquest estudi, disposàvem de 8 nivells d'EGB corresponents a alumnes des de sis fins a catorze anys. La variable "sexe" convenia controlar-la, i així per a cada edat es disposava del 50 % de nois i l'altre 50 % de noies.

**C) Configuració quantitativa de la mostra**

La manera de seleccionar els subjectes, en les dues fases de la investigació va ser la mateixa: consistia a

---

\* Els alumnes que cursaven 6è, 7è i 8è d'EGB en el GRUP A-82 havien iniciat l'escolaritat en llengua castellana, i fins a 4t o 5è d'EGB no havien canviat la llengua d'escola pel català.

seleccionar 8 alumnes de cada nivell d'EGB mitjançant un procediment d'atzar, mantenint la proporcionalitat entre sexes, i eliminant tan sols els alumnes repetidors de curs o manifestament endarrerits en base al criteri que segurament haurien de repetir curs. Les proves es van aplicar el tercer trimestre del curs escolar.

**C1.** La mostra de la PRIMERA PART (**FASE-82**) estava formada per 464 alumnes distribuïts segons la procedència escolar tal com manifesta la taula següent.

**TAULA 1** MOSTRA DE SUBJECTES ESTUDIATS EN LA FASE-82.

Escola:	Nivells d'EGB								TOTAL
	1r	2n	3r	4t	5è	6è	7è	8è	
Puigllat		8				8		8	24
E. Tabor	8	8	8	8	8	8	8	8	64
E. St.Lluís G.	8	8	8	8	8	8	8	8	64
E. C.Montserrat	8	8	8	8	8		8	8	56
C.P.Pegaso III	8		8		8				24
C.P.St.J.Oriol	8								8
C.P.Font Fargas				8	8		8	8	32
C.P.Camí del Mig		7		8					15
C.P.Sgda.Família		8	8	8					24
E.T.Prof.Clot	8	8	8	8					32
C.P.Pla Boet	8	8	8	12	8	8	8	8	68
C.P.Pegaso III	8		8	8	8	8		8	48
C.P.St.J.Oriol		7						8	15
n=	64	70	64	76	56	40	40	64	N=474

**Taula 1.** Relació de subjectes estudiats en la FASE-82. Distribució de subjectes per escoles i nivells acadèmics d'EGB.

Dels 474 subjectes que configuraven la mostra, 257 eren nois i 217 noies. A nivell de llengua d'ensenyament, 240 feien servir el català (les quatre primeres escoles **GRUP A-82**) i 234 el castellà (les 7 darreres escoles, **GRUP B-82**). Sobre el tipus d'escoles, 234 alumnes seguien l'escolaritat en escoles públiques, i 240 ho feien en escoles privades o privades

subvencionades. Aquesta mostra corresponia a una població accessible real de 2.146 alumnes, amb un 56 % de nois i un 44 % de noies.

**NOTA:** Les dues últimes escoles de la taula 1 (C. P. Pegaso III i C. P. Sant Josep Oriol) tenien grups paral·lels, és a dir, alguns nivells d'EGB disposaven d'un grup d'alumnes (classe) escolaritzats en català i d'un altre del mateix nivell escolaritzats en castellà. En cada cas hem comptat els alumnes amb llengua d'escola catalana al GRUP A-82, i amb llengua d'escola castellana al GRUP B-82.

**C2.** La mostra de la SEGONA PART (FASE-87) estava formada per 512 alumnes distribuïts segons la procedència escolar tal com manifesta la taula següent.

<b>TAULA 2</b>		<b>MOSTRA DE SUBJECTES ESTUDIATS EN LA FASE-87</b>								
		Nivells d'EGB								
Escola:		1r	2n	3r	4t	5è	6è	7è	8è	TOTAL
E. Puigllat			8						8	16
E. Tabor		8	8	8	8	8	8	8	8	64
E. St.Lluís G.		8	8	8	8	8	8	8	8	64
C.P.Sgda.Família			8		8	8				24
C.P.Font Fargas					8	8		8	8	32
E.T.Prof.Clot		8	8	8	8		8	8	8	56
C.P.P.Viana		8		8			8		8	32
E. Montserrat		8	8	8	8	8	8	8	8	64
C.P.Camí del Mig			8		8	8	8			32
C.P.St.J.Oriol		8	8	8	8	8		16	8	64
C.P.Pla Boet		8	8	8	8	8	8	8	8	64
	n=	56	72	56	72	64	56	64	72	N=512

**Taula 2.** Relació de subjectes estudiats en la FASE-87. Distribució de subjectes per escoles i nivells acadèmics d'EGB.

Dels 512 subjectes que configuraven la segona mostra, 271 eren nois i 241 noies. A nivell educatiu tots feien servir el català com a llengua d'ensenyament escolar. Es diferenciaven segons l'entorn sociolingüístic, de tal manera que les quatre primeres escoles (**GRUP I-87**) estaven ubicades en entorns sociolingüístics bàsicament catalans, les quatre segones (**GRUP II-87**) en entorns mixtos (català i castellà), i les tres darreres (**GRUP III-87**) en entorns castellans. Sobre el tipus d'escoles, 248 alumnes seguien l'escolaritat en escoles públiques, i 264 ho feien en escoles privades o privades concertades. Aquesta mostra corresponia a una població accessible real de 2.551 individus, amb un 55 % de nois i un 45 % de noies.

### **Materials**

Per aplicar les proves, calia disposar d'un magnetòfon, un cronòmetre, els formularis de les proves i el document on apareixien les normes d'aplicació\*. Es recomanava de passar les proves, individualment per a cada alumne, en un indret recollit.

### **Procediment**

El contingut de les proves consta de tres apartats: PROVA DE LECTURA, PROVES d'ESCRITURA I i II, i PROVES de PARLA I i II. Totes aquestes proves s'havien de realitzar en català i en castellà, començant sempre per la llengua habitual de relació entre el mestre i l'alumne (previsiblement la llengua d'escola).

---

\* Vegeu l'apèndix.

Els instruments de mesura que vam fer servir procedien d'una elaboració original, ja que no disposàvem, quan vam iniciar l'estudi, d'instruments adequats per obtenir mesures en les diferents facetes de la competència lingüística (comprensió i expressió) de la parla, la lectura i l'escriptura, en català i castellà.

De tal manera que es va organitzar un seminari amb mestres i altres professionals de l'ensenyament, on una part del treball va consistir a recopilar "criteris" per a l'avaluació de la lectura, l'escriptura i la parla en llengua catalana i castellana, i que vam extraure principalment dels **Programes i Orientacions per a Parvulari i Cicle Inicial** que acabava de publicar el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (en l'elaboració dels quals havia participat l'autor d'aquesta tesi), i dels **Programas Renovados** que havia publicat el MEC. Això va permetre confeccionar textos per a la lectura i per als dictats, ajustats als criteris normatius establerts.

La Prova de Lectura, tal com hem indicat, la vam confeccionar expressament seguint els "criteris" apuntats en les directrius normatives. Diferenciàvem textos de lectura per a 1r i 2n d'EGB. Quant als textos per al cicle mitjà, vam acordar amb els mestres participants al seminari indicat d'escollir un fragment d'**El Petit Príncep** (de Saint-Exupéry) en versió catalana i en versió castellana. Quant als textos de les lectures per al cicle superior, amb igual procediment, vam seleccionar un fragment d'en Josep Pla escrit en català i un altre en castellà. Aquesta prova tractava de comprovar la velocitat lectora i els errors / la correcció en la lectura.

A les Proves d'Esctura interessava poder apreciar dues dimensions de l'expressió escrita: la correcció i la creativitat. La primera prova d'escriptura (Prova

d'Esriptura I), la vam elaborar en base a uns dictats en català i castellà, diferenciats nivell per nivell des de 1r fins a 5è d'EGB (cicle inicial i cicle mitjà), i iguals per al cicle superior (6è, 7è i 8è d'EGB).

Aquests dictats, acordats també amb els mestres que ens van ajudar, procedien de llibres de text d'ús corrent a les escoles, i recollien els criteris expressats (les característiques ortogràfiques exigibles per a cada nivell d'EGB) en les **Programacions i Orientacions per a Parvulari i Cicle Inicial**.

La mesura de l'expressió escrita (Prova d'Esriptura II) en el seu sentit creatiu oferia, com se sap, majors dificultats. Amb l'ajuda d'un dibuixant vam confeccionar vint dibuixos en forma d'acudit sense paraules, per tal que el subjecte experimental hi escrigués el text, i en base a la dificultat suposada de vocabulari que calia emprar i de la presència d'objectes o situacions susceptibles de provocar castellanismes i catalanismes es van repartir els dibuixos en deu acudits per "escriure'ls" en català i deu en castellà, i iguals per a tots els nivells d'EGB.

Les Proves de Parla, la pretensió de les quals era analitzar la facilitat per mantenir l'expressió i la correcció oral en una i altra llengua, es van subdividir en dos tipus de proves: l'una (Prova de Parla I) amb un text gràfic (il.lustracions) que calia explicar (verbalització dirigida), i l'altra (Prova de Parla II) en què els subjectes havien d'explicar el que se'ls acudís sobre uns temes concrets, però que oferien moltes possibilitats narratives.



## Recollida de dades

En les dues fases de l'experiència (FASE-82/FASE-87) vam recollir les mateixes dades, que són de dos tipus:

1. Dades referents als aspectes sociolingüístics de la zona, del centre escolar i dels subjectes experimentals.
2. Dades d'ordre quantitatiu en el rendiment lector, escriptor i de la parla, en llengua catalana i castellana.

### 1. Dades referents als aspectes sociolingüístics

En aquesta recerca intentàvem establir grups lingüístics susceptibles de ser tractats estadísticament. Partíem també de la intenció prèvia d'evitar una casuística o tipologia lingüística (i escolar) massa extensa. Calia, doncs, limitar-nos a la menor quantitat possible de categories (de grups de subjectes / grups d'escoles), si no el treball, les dades i els resultats probablement perdrien significació i s'ajustarien poc a la realitat.

Calia veure, doncs, si en funció de les dades obtingudes dels qüestionaris sociolingüístics\* era possible establir un procés de categorització sobre la situació lingüístico-educativa-escolar que permetés analitzar els resultats de

---

\* Vegeu els models de qüestionaris a l'apèndix.

totes les mostres seleccionades i formar el menor nombre possible de grups d'escoles.

Tal com prevèiem, en la **FASE-82**, va ser la llengua utilitzada en l'aprenentatge escolar (llengua d'escola) el criteri escollit, tant per presentar la major correlació amb les altres dades lingüístiques (llengua de casa, llengua de l'entorn), com per correspondre's clarament a estils i tipus d'escoles.

L'aprenentatge i l'exercitació de la lecto-escriptura es desenvolupen fonamentalment a l'escola. Les proves d'aquesta investigació s'aplicaven en el marc escolar; les activitats sol·licitades als subjectes eren similars a les escolars, per tant, doncs, la caracterització lingüística de l'escola va ser el criteri que vam seguir per establir les categories d'anàlisi i de comparació, per agrupar mostres procedents de diverses escoles. I així es van determinar les dues categories d'anàlisi, la primera recollia aquelles escoles on el català era la llengua d'ensenyament (**GRUP A-82**), i la segona corresponia a escoles amb el castellà com a llengua d'ensenyament (**GRUP B-82**).

Posteriorment, en la **FASE-87** de l'estudi, totes les escoles participants en l'experiència feien servir com a llengua vehicular d'ensenyament el català; així, doncs, calia analitzar si existia algun criteri de categorització per agrupar les mostres de les escoles que estudiàvem.

A partir del buidatge dels qüestionaris sociolingüístics de tots els mestres col·laboradors es feia palesa l'existència de clares diferències entre les escoles segons les característiques sociolingüístiques de l'alumnat i de l'entorn on estava ubicada cada escola.

Unes escoles ensenyaven en català i s'ubicaven en entorns (alumnes, famílies, grup social) majoritàriament

catalanitzats (GRUP I-87); d'altres, que també feien servir el català com a llengua d'ensenyament, rebien població catalano / castellanoparlant, i es localitzaven en entorns amb presència similar de les dues llengües (GRUP II-87). I, en tercer lloc, aquelles escoles que es caracteritzaven per fer servir intensament els programes d'immersió, i feien l'ensenyament en català amb poblacions bàsicament castellanoparlants (GRUP III-87).

## 2. Dades d'ordre quantitatiu en el rendiment lector, escriptor i de la parla, en llengua catalana i castellana

Com ja hem indicat, en les dues fases, es van recollir el mateix tipus de dades referents a la lectura de textos en català i castellà, de l'escriptura de dictats en ambdues llengües i de textos semiespontanis, i de la parla dirigida i semiespontània.

### Anàlisi de dades

Aquesta part de l'estudi comporta tres apartats diferents d'anàlisi:

1. Anàlisi dels qüestionaris contestats pels mestres que han participat en l'experiència.
2. Recollida de dades procedents de les proves aplicades als subjectes experimentals, agrupades segons la categorització establerta per les escoles.

Primera etapa (FASE-82)

Escoles GRUP A-82 (ensenyament en català)  
 Escoles GRUP B-82 (ensenyament en castellà)

Segona etapa (FASE-87)

Escoles GRUP I-87 (entorn catalanoparlant)  
 Escoles GRUP II-87 (entorn catalano /  
 castellanoparlant)  
 Escoles GRUP III-87 (entorn castellanoparlant)

3. Anàlisi dels resultats; comentaris i conclusions; i discussió.

Per a l'anàlisi dels resultats el tractament estadístic que hem fet servir és bàsicament el de comparació de mitjanes i de diferències de percentatges.

1. Anàlisi dels qüestionaris contestats pels mestres

Disposàvem de tres fonts d'informació respecte a les característiques sociolingüístiques de les mostres d'alumnes seleccionades per a l'experiència. A) Els **qüestionaris sociolingüístics**, que aportaven informació sobre l'entorn, la població escolar, la llengua preferencial dels pares, dels mestres, les llengües a l'ensenyament de cada escola, els nivells socio-econòmics, etc. B) Els **qüestionaris personals de cada alumne** que participava a l'experiència: llengua de casa, llengua de relació a l'escola, amb el mestre, nivell de rendiment escolar, edat, sexe, ... C) Els **qüestionaris personals de cada mestre**, on es recollia informació sobre l'experiència docent, la llengua vehicular, el coneixement de català, ...

El buidatge dels qüestionaris ha aportat gran quantitat d'informació: s'ha posat de manifest una gran quantitat de variables sobre les conductes lingüístiques de les diferents zones, les escoles i els subjectes que formaven les mostres.

Per a la **FASE-82** es va prendre la decisió -ja apuntada- d'escollir una variable dicotòmica basada en la llengua predominant en l'aprenentatge escolar, altrament és evident que el tipus d'estudi que dúiem a terme estava totalment relacionat amb aquesta variable, especialment el rendiment en lecto-escriptura en una i altra llengua. Es tractava d'un criteri que representava en aquells moments la realitat existent.

La classificació de les escoles en funció de la variable escollida es va realitzar atenent la concurrència de respostes en els diversos qüestionaris contestats pels mestres d'un mateix centre, especialment les respostes als ítems referents a la llengua de l'ensenyament a l'escola i, en concret, a cadascun dels diferents nivells d'EGB.

El resultat d'aquesta classificació, com ja hem indicat, va comportar establir dos grups d'escoles, el GRUP A (ensenyament en català) i el GRUP B (ensenyament en castellà).

En la segona fase d'aplicació de les proves (**FASE-87**), on totes les escoles tenien com a llengua vehicular a l'escola el català, també vam procurar que, aquesta vegada, el criteri de classificació es correspongués amb la realitat i aportés el menor nombre possible de grups. De tal manera que es va optar per establir tres grups d'escoles, com ja hem manifestat anteriorment. Aquests grups es van formar en funció de la coincidència entre llengua de l'entorn (i de casa) i llengua d'escola (d'ensenyament); i així es configuraven tres grups: GRUP I (llengua de l'entorn: català; llengua de l'escola: català), GRUP II (llengua de l'entorn:

català i castellà; llengua de l'escola: català) i GRUP III (llengua de l'entorn: castellà i llengua de l'escola: català).

## 2. Registres de dades

A partir dels buidatges de les cintes magnetofòniques on es recullien les Proves de Lectura i de Parla, i dels fulls d'aplicació de les Proves d'Escriptura, es van confeccionar els corresponents registres individuals en funció de les categories d'anàlisi que seguidament exposem.

### 2.1. Prova de Lectura

Categories: 1. Text (català o castellà) escollit en primer lloc.  
 2. Quantitat de paraules llegides.  
 3. Temps real.  
 4. Mitjana de paraules per minut.  
 5. Tipus de lectura (notació qualitativa).  
 6. Tipus i quantitat d'errors en la lectura.  
 7. Dificultats de pronúncia.  
 8. Notes d'interès procedents de la "fitxa de lectura" que emplenava el mestre per a cada alumne.

### 2.2. Proves d'Escriptura

#### 2.2.1. PROVA D'ESCRITURA I (dictats)

1. Correcció ortogràfica (diferenciant el nivell exigible per a 1r, 2n, 3r, 4t, 5è, i 6è 7è 8è d'EGB).

### 2.2.2. PROVA D'ESCRITURA II (acudits sense paraules)

1. Llengua escollida per a redactar en primer ~~lla~~.
2. Quantitat de paraules escrites.
3. Catalanismes i castellanismes.
4. Tipus d'expressió escrita.
5. Tipus d'errors ortogràfics.

### 2.3. Proves de Parla

#### 2.3.1. PROVA DE PARLA I (narració sobre il.lustracions)

1. Llengua escollida com a habitual.
2. Quantitat total de producció oral (per a cada llengua).
3. Quantitat d'intervencions del mestre (motivació).
4. Control dels temps d'exposició oral.
5. Catalanismes i castellanismes.
6. Errors o dificultats en l'expressió oral.
7. Tipus d'expressió.
8. Dificultats de pronúncia.

#### 2.3.2. PROVA DE PARLA II (narració semiespontània)

- Les mateixes categories d'anàlisi que per a l a Prova de Parla I.

3. Anàlisi dels resultats; comentaris i conclusions; i discussió.

---

**ANÀLISI DE DADES  
i  
RESULTATS**



**Dades analitzades.** Les dades analitzades en aquesta part procedeixen de l'aplicació de Proves de Lectura, Proves d'Espectura i Proves de Parla.

**Procedència dels resultats.** El conjunt de les proves, sobre diferents factors de la competència lingüística, es va aplicar a mostres d'alumnes de diverses escoles de Catalunya. La relació d'escoles participants en aquest estudi ha estat indicada anteriorment a les pàgs. 280 i 281.

Recordem que en la primera part de l'estudi, corresponent a la **FASE-82**, vam agrupar les escoles segons la variable llengua d'escola (llengua d'ensenyament).

En la segona part (**FASE-87**) vam tornar a comptar amb les mateixes escoles que en l'etapa anterior. Això vol dir que es mantenien constants variables com: dependència administrativa, ubicació i entorn socio-cultural, quantitat i tipus d'alumnat, etc. Malgrat això, s'havia produït un canvi important en la llengua d'escola. Totes les escoles, en la FASE-87, tenien el català com a llengua d'ensenyament.

L'agrupació d'escoles en la FASE-87 es va fer en funció de la variable llengua de l'entorn.

Totes les proves (Lectura, Espectura i Parla) van ser aplicades a les mateixes escoles pels mestres de cada nivell, que disposaven de les corresponents indicacions i normes d'aplicació. Els registres es recollien en cintes magnetofòniques (Proves de Lectura i de Parla), i en els corresponents fulls impresos (Proves d'Espectura). Les correccions de les proves, els buidatges de resultats i els registres, els va realitzar l'equip d'investigació, format per les mateixes persones en les dues fases (FASE-82 i FASE-87).