

L'educació escolar i l'adquisició i el desenvolupament de la competència plurilingüe

Miquel Siguan i Soler
Ignasi Vila i Mendiburu

PID_00178706



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. L'educació bilingüe	7
1.1. Els orígens de l'educació bilingüe	8
1.1.1. La Conferència de Luxemburg i la condemna del bilingüisme	9
1.1.2. El Seminari de París de 1951	12
1.2. El desenvolupament de l'educació bilingüe i els models organitzatius	15
2. Concepcions i pressupòsits teòrics de l'educació bilingüe	19
2.1. Bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu	19
2.2. La competència subjacent comuna	21
2.3. Les condicions psicoeducatives dels programes bilingües	23
3. La recerca sobre l'educació bilingüe	29
3.1. La consecució dels objectius lingüístics	29
3.2. Tipologia bilingüe, desenvolupament lingüístic i acadèmic	33
3.3. Els resultats de l'educació bilingüe i la hipòtesi d'interdependència lingüística	35
3.4. L'adquisició de la L2 en els programes bilingües	37
3.4.1. Temps d'estada i adquisició de la L2	40
4. Domini conversacional i acadèmic i usos lingüístics	45
4.1. Les BICS i la CALP	45
4.2. Relacions col·laboratives i coercitives	49
Resum	52
Bibliografia	55

Introducció

Aquest mòdul aborda els aspectes centrals de l'educació bilingüe en quatre blocs de continguts. En el primer es fa un repàs històric sobre les concepcions escolars de l'educació bilingüe i sobre les relacions entre la llengua inicial de l'alumnat i la segona llengua.

En el segon es presenten els fonaments psicopedagògics de l'educació bilingüe, i els principis psicològics, lingüístics i sociològics que sustenten les diferents decisions tècniques sobre l'organització escolar i la consecució dels objectius lingüístics.

En el tercer es discuteixen les dades més importants obtingudes de l'avaluació de l'educació bilingüe al llarg de quasi 80 anys. Les dades que exposem provenen fonamentalment de les avaluacions realitzades a Catalunya i al País Basc. Les avaluacions són utilitzades per tal de mostrar la relació entre l'educació bilingüe i el desenvolupament de la competència lingüística, i la influència d'algunes variables com ara la llengua inicial de l'alumnat o la tipologia de l'organització escolar. En aquest bloc es fa un èmfasi especial en els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola i es distingeix entre els resultats de la immersió i la submersió lingüística. Per això, es presenten dades sobre l'adquisició de la llengua escolar de l'alumnat estranger i es discuteixen els efectes de variables com ara el temps d'estada o la llengua familiar.

En el quart es presenta la distinció entre habilitats lingüístiques conversacionals i cognitivoacadèmiques i se'n discuteix la pertinença per a explicar els resultats de l'educació bilingüe.

Objectius

En acabar l'estudi del mòdul, la realització de les activitats complementàries suggerides, i la lectura i discussió dels articles recomanats i de la bibliografia obligatòria, l'alumnat ha de ser capaç del següent:

- 1.** Gestionar coneixements i informacions sobre les característiques de l'educació bilingüe, dels seus plantejaments teòrics i dels models organitzatius escolars.
- 2.** Reflexionar críticament, amb precisió conceptual i rigor intel·lectual, sobre els aspectes psicolingüístics i sociolingüístics implicats en l'educació bilingüe, i sobre les polítiques lingüístiques que regulen el tractament de les llengües en l'educació escolar.
- 3.** Analitzar críticament, amb precisió conceptual i rigor intel·lectual, les recerques sobre el desenvolupament de la competència bi-plurilingüe i extraure les conseqüències per a l'organització escolar i la pràctica educativa.
- 4.** Identificar els aspectes metodològics més importants implicats en l'establiment i el desenvolupament de l'educació bilingüe.

1. L'educació bilingüe

L'educació bilingüe no és un invent de la darrereria del segle XX, sinó que ha estat present en els sistemes educatius des de l'antigor. Les seves motivacions i els seus dissenys concrets han estat i són diferents i responen a factors molt diversos. En general podem considerar que han coexistit dos tipus diferents d'educació bilingüe:

- El primer tipus es relaciona amb el desig de determinades famílies, generalment de nivell sociocultural elevat, que les seves filles i els seus fills **aprenquin una llengua** que no poden incorporar en el seu medi social i familiar. De fet, aquests models són presents a les escoles que tenen com a objectiu que els escolars aprenguin una llengua estrangera i consisteixen en un canvi de llengua de la llar a l'escola, de manera que els infants aprenen a llegir i escriure en la segona llengua i després s'alfabetitzen en la pròpia.
- El segon té a veure amb els **corrents migratoris** i, per tant, amb l'existència d'infants que, en canviar de país, s'escolaritzen en una llengua diferent de la seva. Al llarg dels anys seixanta del segle passat es va considerar que a fi que aquests escolars aprenguessin la llengua del país era important que tinguessin un bon coneixement de la pròpia, de manera que es va proposar que aprenguessin a llegir i a escriure en la seva llengua familiar i després transferir aquestes habilitats a la llengua del país d'acollida.

Nota

Els dos tipus que plantegem constitueixen una descripció esquemàtica del conjunt de possibilitats de l'educació bilingüe, però aquesta introducció ens serveix per a destacar que l'educació bilingüe no és un invent de la darrereria del segle XX, sinó que té una llarga tradició en els sistemes educatius.

Per això, també des de fa molts anys, psicòlegs, lingüistes i pedagogs han discutit sobre les condicions que requereix l'educació bilingüe a fi que no minvi el desenvolupament personal, lingüístic i acadèmic dels escolars. Aquestes discussions, com és lògic, han versat sobre les relacions entre el desenvolupament de la llengua pròpia dels escolars i el desenvolupament d'una segona llengua, sobre el moment de la introducció de les diferents llengües al llarg del currículum, sobre la manera de possibilitar coneixement lingüístic des del context escolar quan aquesta llengua no és present en el medi social, etc.

Sigui com sigui, una cosa sempre ha estat clara. L'ensenyament bilingüe implica models d'organització escolar que tenen com a objectiu possibilitar el domini d'una o més llengües a les quals l'escolar no té accés en el seu medi social

i familiar. És a dir, l'organització escolar pretén suplir la manca d'exposició a una o més llengües en contextos informals i, alhora, possibilitar-ne el domini per als usos formals.

A fi d'aconseguir aquests objectius lingüístics l'ensenyament bilingüe fa servir recursos diferents, però probablement el més important consisteix a emprar la llengua o les llengües objecte d'aprenentatge com a **instrument d'ensenyament**. Per això, com que les coses que es fan a l'escola es relacionen amb l'ensenyament i l'aprenentatge, la manera d'aprendre una llengua desconeguda per l'alumne en el context escolar consisteix a ensenyar i aprendre per mitjà d'aquesta.

Certament això pot semblar sorprenent. Com es pot ensenyar i aprendre si no es coneix la llengua que regula el procés d'ensenyament i aprenentatge? Com es pot aprendre alguna cosa –el llenguatge en aquest cas– a partir de l'ús que se'n fa si no se sap com fer-la servir? I a més a més, si el llenguatge regula les activitats d'ensenyament i aprenentatge i el domini que se'n tingui es relaciona amb l'èxit o el fracàs escolar, les propostes de l'educació bilingüe poden semblar, a parer de moltes persones, generadores del fracàs escolar, perquè el sentit comú ens fa pensar que difícilment podem aprendre res si no entenem que se'ns ensenya i, en aquest cas, la possibilitat de promoure la comprensió està lligada a un instrument que no es coneix.

Per tant, quan s'empra el terme d'*educació bilingüe* es fa per a manifestar que l'ensenyament, parcialment o en un grau important, es duu a terme mitjançant una **llengua diferent** de la llengua pròpia de l'escolar. L'educació bilingüe no consisteix a ensenyar llengües dins del sistema educatiu (per exemple l'anglès o el francès com a assignatures), sinó a ensenyar mitjançant una llengua que no es coneix (per exemple, els programes d'immersió a Catalunya). En paraules de Siguan i Mackey:

"Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos.

Quando el sistema educativo utiliza una sola lengua y ésta es distinta de la primera lengua de los alumnos, no se incluye en la definición anterior y no podemos considerarlo un sistema de educación bilingüe. De todos modos, los alumnos sí se convierten en bilingües y la educación que reciben es de hecho bilingüe, aunque el sistema escolar formalmente no lo sea, y en alguna medida deberemos ocuparnos también de estos casos."

M. Siguan; W. F. Mackey (1986). *Educación y bilingüismo* (pàg. 62). Madrid: Santillana.

1.1. Els orígens de l'educació bilingüe

En aquest apartat farem un repàs històric dels inicis de l'educació bilingüe a l'Europa occidental. Es fonamenten en la creença, basada en treballs científics en què no es van controlar algunes de les variables que hi intervenen, que el bilingüisme precoç provoca retards cognitius i educatius. Veurem com en dues conferències internacionals de referència, celebrades el 1928 a Luxemburg (irònicament, un país pioner en l'ús vehicular de diverses llengües) i a París

el 1951. Els promotors eren, en bona mesura, parlants de llengües minoritzades i marginades dels sistemes educatius dels respectius països. Veurem com es recomanava que l'alumne no tingués contacte amb una segona llengua fins a la preadolescència, la qual cosa li permetria desenvolupar plenament la seva personalitat i relació amb el món abans d'afrontar-se amb una nova llengua. Fruit d'aquestes conferències i de les recomanacions de la UNESCO, apareixen programes bilingües, com els programes transicionals i els programes unil·letrats que intenten minimitzar el risc acadèmic i personal dels alumnes de grups lingüístics minoritzats. A més, la recerca, primer al País de Gal·les i després arreu, revela que els bilingües precoços no pateixen dèficits cognitius: més aviat el contrari. Més endavant apareixen programes de manteniment (de la llengua familiar) i programes d'enriquiment, aquests segons destinats a generalitzar una ciutadania plenament bilingüe en més d'una llengua nacional, com ara al Canadà.

Veurem com apareixen els programes d'immersió lingüística (primerenca, retardada o tardana) destinats a escolaritzar l'alumnat de llengua majoritària en la llengua minoritzada. En alguns casos això comporta la segregació de l'alumnat segons la seva llengua, una mesura sempre rebutjada pel legislador català.

1.1.1. La Conferència de Luxemburg i la condemna del bilingüisme

El 1923, Smith va publicar l'article "Bilingualism and Mental Development"; el mateix any, Saer va publicar "The Effect of Bilingualism on Intelligence". Tots dos articles, realitzats al País de Gal·les, van tenir un gran impacte entre educadors, psicòlegs i pedagogs que treballaven amb la infància de llengua minoritària que estava escolaritzada en la llengua oficial de l'Estat.

En totes dues recerques es comparaven les realitzacions d'alumnat monolingüe i bilingüe mitjançant diferents proves d'aptituds verbals i no verbals (Binet-Simon i Stanford, composició lliure, formació de paraules, analogies, etc.). Les seves conclusions van ser demolidores en contra del bilingüisme. Així, en la majoria de les condicions estudiades pels dos autors, la infància monolingüe (de vuit a onze anys) obtenia resultats superiors a la infància bilingüe de la mateixa edat.

A més, l'estudi de Saer mostrava que la composició literària dels bilingües era millor en gal·lès que en anglès, fins i tot en el cas que haguessin estat escolaritzats únicament en anglès. En concret, l'autor manifestava que les frases en gal·lès estaven ben entrelaçades i eren clares, mentre que en anglès eren més curtes i no hi havia relació entre la forma i el pensament, i, fins i tot, en l'ús dels temps verbals n'hi havia un gran nombre sense concordança.

Referències bibliogràfiques

F. Smith (1923). "Bilingualism and mental development". *The British Journal of Psychology* (vol. 13, núm. 3, pàg. 271-282).

D. J. Saer (1923). "The effects of bilingualism on intelligence". *The British Journal of Psychology* (vol. 14, pàg. 25-38).

Peal i Lambert van criticar durament les condicions metodològiques dels dos estudis, especialment la manca de control de variables decisives com, per exemple, el nivell sociocultural dels grups de bilingües i monolingües. No obstant això, en el moment de la seva publicació únicament M. M. Davies, investigadora del bilingüisme al País de Gal·les, va posar objeccions a les conclusions, ja que va considerar que les diferències entre els grups estudiats eren degudes a la influència del medi social –rural o urbà– abans que al bilingüisme. Tant Saer com Smith, al 1924, van contestar a aquesta apreciació i van afirmar que les escoles seleccionades als seus treballs "no contenien un nombre de monolingües d'aquest tipus –nivell sociocultural alt– suficient per afectar als resultats".

Aquests treballs i altres com els de Barke i Parry Williams, del Bureau International d'Éducation i de Toussaint, es van convertir en el referent "científic" per a la defensa dels drets individuals i col·lectius de les minories lingüístiques. La "perversió" del bilingüisme primerenc s'explicava mitjançant les idees predominants en la filosofia del llenguatge.

Per exemple, Saer, en el seu article de 1928, condemna el bilingüisme perquè la llengua materna és el primer mitjà d'expressió eficaç de la consciència que emergeix i, per tant, és el primer mitjà tant per a la comprensió de la seva acció sobre l'entorn com pel desenvolupament de la seva personalitat. És la llengua de l'emoció, del coneixement i de l'esforç. Smith, en l'estudi del Bureau International de l'Éducation, hi afegeix que la llengua materna és "el fonament mateix de la personalitat"; està modelada per la cultura i "les seves paraules estan banyades en una atmosfera afectiva única". Tant és així, que, per als dos autors, cap altra llengua no pot complir aquestes funcions. Les noves llengües no es poden comparar amb la primera, ja que tenen una funció completament diferent.

Palmés ho expressava clarament quan comentava treballs anteriors realitzats al País de Gal·les:

"Res no hi ha més íntimament vinculat a l'experiència personal del nen, que els mots d'aqueixa llengua, els quals han estat fortament associats pel nen a les innombrables experiències de tota mena, amb les que durant els anys de sa infància, plorant i rient, jugant i patint, va construint-se l'admirable síntesi, que l'ha de posar en possessió conscient de la pròpia personalitat, i en relació amb el món exterior i amb tots els altres. Totes i cada una de les paraules de la llengua materna han estat intensament viscudes, i, per tant, associades a les experiències de la vida més diverses; i és per això que aquestes paraules, demés de llur significat especulatiu, que és el que es pot cercar al diccionari, en tenen un altre molt més complet, summament pràctic, i altament educatiu, que va sempre embaumat de l'afecte o sentiment, que és el fenomen més íntim de la vida. Per això les associacions susdites entre la paraula i la idea, portades a terme i viscudes durant la infància i el temps de l'educació primària amb una sola llengua, seran més acurades, més fortes, més íntimament compenetrades amb tota altra vida conscient; que no pas si es fan alhora amb altres mots que naturalment resulten per al nen adveniders i artificials, i que, per interferència amb els de la llengua pròpia, no poden menys d'ésser un entrebanc per a la precisió i justesa de la idea i la claredat del pensament.

[...] Els mots parlats d'una llengua són com el cos del llenguatge, del qual l'ànima és el pensament; i és per això que els matisos i filigranes d'aquest es manifesten plàsticament en l'estructuració de cada idioma, com es revela l'ànima de cadascú en les línies fisiològiques de la pròpia faç. Qui, doncs, vulgui anar plasmant la intel·ligència del nen,

Referències bibliogràfiques

E. Peal; W. E. Lambert (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs* (vol. 76, núm. 27, pàg. 1-23).

D. J. Saer; F. Smith; J. Hughes (1924). *The bilingual problems: a study based upon experiments and observations in Wales* (pàg. 64). Wales: Wrexham.

Referències bibliogràfiques

E. M. Barke; D. E. Parry Williams (1938). "A further study of comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales". *British Journal of Educational Psychology* (vol. 8, pàg. 63-77).

Bureau International d'Éducation (1928). *Le bilinguisme et l'éducation. (Travaux de la Conférence de Luxembourg)*. Ginebra.

N. Toussaint (1935). *Bilinguisme et éducation. Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 d'avril 1928*. Brussel·les: Lambertin.

Referència bibliogràfica

Bureau International d'Éducation (1928). *Le bilinguisme et l'éducation. (Travaux de la Conférence de Luxembourg)* (pàg. 45). Ginebra.

fent ús alternativament de dues llengües diferents, em fa el mateix efecte que em faria el qui, volent plasmar una estàtua, apliqués alternativament a la matèria modelable dos motllos, perfectíssims si voleu en sí mateixos, mes de línies i formes diferents. No cal dir quins serien els resultats. L'estàtua així plasmada no podria tenir la correcció de la que resultaria d'un sol motllo; ses línies, imprecises i confoses, tindrien quelcom de semblant amb els defectes que les recerques del psicòleg anglès atribueixen al bilingüisme de l'escola primària."

F. Palmés (1923). "El bilingüisme de l'escola primària". *Quaderns d'Estudi*, XV (núm. 56, pàg. 220-221).

Totes aquestes idees van assolir el seu zenit a la Conferència de Luxemburg convocada pel Bureau International d'Éducation amb seu a Ginebra i que tenia Pere Rosselló com a director adjunt.

Pere Rosselló i Jean Piaget

Pere Rosselló era mestre de les comarques de Girona i va ser contractat per a treballar en el Bureau. La seva relació de amistat amb Jean Piaget, company seu de feina, va significar que durant bastant de temps Piaget estigués a la Costa Brava i tingués una estreta relació amb els moviments de renovació pedagògica de Catalunya.

En aquesta conferència va participar tothom que, a l'època, estava dedicat a l'estudi del bilingüisme. Les actes, traduïdes a un gran nombre de llengües, es van convertir en el referent de la concepció educativa sobre el bilingüisme. Les seves conclusions es resumeixen en els punts següents:

- El bilingüisme té una influència nefasta sobre una o les dues llengües del bilingüe; en concret, això es manifesta en un vocabulari limitat, una expressió poc precisa i una disponibilitat de paraules molt reduïda.
- El bilingüisme comporta un retard escolar global.
- El bilingüisme comporta confusió d'idees.
- El bilingüisme implica retard intel·lectual.
- El bilingüisme té una influència negativa sobre la personalitat.

És per això que la Conferència de Luxemburg va recomanar que l'educació primària fos monolingüe i que l'aprenentatge d'una segona llengua –que s'havia d'ensenyar exclusivament com a assignatura– es retardés fins als dotze anys.

Aquestes idees van tenir una gran influència en els moviments europeus de renovació pedagògica dels anys trenta, que van reivindicar l'escolarització monolingüe de l'alumnat en la seva llengua inicial. Probablement, als països on van tenir més èxit van ser a Catalunya i Bèlgica. Així, a Catalunya, en el temps de la Segona República, hi va haver un important moviment per a escolaritzar als infants catalanoparlants en llengua catalana. Per exemple, el Primer Congrés de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que va tenir lloc l'any 1936, va adoptar les conclusions següents:

Citació

"Els bilingües són víctimes d'un handicap lingüístic. Els bilingües tenen un creixement intel·lectual disminuït a la meitat."

E. Pichon (1947). *Le développement de l'enfant et de l'adolescent* (pàg. 65). París: Alcan.

"I. L'escola primària, a Catalunya, ha d'ésser catalana, és a dir, ha de tenir el llenguatge català com a únic llenguatge docent normal.

Per als alumnes d'una llengua nativa diferent de la catalana s'ha d'establir un règim pedagògic adequat.

La fórmula del bilingüisme, oficialment decretada per la República espanyola, ha vingut a millorar el règim anterior d'ensenyament en llengua castellana; però la fórmula verament racional, justa i científica, no pot ésser altra sinó la de l'unilingüisme català.

II. L'ensenyament secundari, superior i universitari, ha d'organitzar-se lingüísticament en tal forma, que els estudiants puguin seguir tots els cursos i assignatures en llengua catalana."

En aquells temps, pedagogs com Alexandre Galí es van plantejar els perills per a la cohesió social implicats en la creació de dues xarxes escolars, una en català i una altra en castellà, i van reivindicar la no-segregació de l'alumnat per raons de llengua. A la vegada, van desenvolupar diferents propostes metodològiques, com ara l'atenció individualitzada per a garantir el principi d'ensenyament en la llengua familiar durant la primera ensenyança. Aquest va ser el model que va adoptar el moviment de mestres Rosa Sensat de Catalunya als anys setanta del segle passat.

Citació

Marta Mata va defensar la importància de no segregar l'alumnat per raons de llengua. En una entrevista amb Eduard Voltas, declarava el següent:

"La unitat civil d'un país és primordial. Defenso una única xarxa d'escola pública perquè penso que els nens no han d'estar separats per opcions dels seus pares, ni religioses ni lingüístiques ni de cap mena. Seria terrible pensar que en un país hi ha els castellans i els catalans. En un país hi ha la gent del país. A Catalunya hi ha els catalans; uns tenen uns costums, altres en tenen uns altres, però s'ha de conviure. I l'escola és el lloc on s'aprèn la convivència".

Marta Mata, citada a E. Voltas (1996). *La guerra de la llengua* (pàg. 58). Barcelona: Empúries.

1.1.2. El Seminari de París de 1951

Després de la Segona Guerra Mundial, el 1951, la UNESCO va convocar una reunió d'experts a París sobre el tractament de les llengües a l'escola. Les seves conclusions, recolzades en el *Zeitgeist* de l'època, eren categòriques: "es necessari realizar todos los esfuerzos posibles para dar la educación en la lengua materna". I continuava:

"Por motivos de índole educativa, recomendamos que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible. En particular, conviene que los alumnos empiecen su formación escolar en la lengua materna, por ser la que mejor entienden y porque la iniciación de su vida escolar en la lengua materna permite acortar la transición del hogar a la escuela."

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* (pàg. 51). París: UNESCO.

Els arguments eren diversos:

- La comissió va considerar que la llengua era un constituent de la personalitat del subjecte, de manera que mitjançant la seva llengua materna "cada

hombre comienza a formular y expresar sus ideas acerca de sí mismo y acerca del mundo en que vive".

- Els redactors afirmaven que la llengua és un factor integrant i expressió de l'entorn cultural en el que viu la infància, de manera que l'adquisició de la llengua materna comportava, des del seu punt de vista, l'assimilació del seu medi cultural. Per això, per a la comissió, aquesta adquisició facilita la formació dels primers conceptes i, a la vegada, dificulta "entender cualquier concepto nuevo que sea tan extraño a su ambiente cultural que no puede ser expresado fácilmente en su lengua materna".
- A les dificultats d'ordre lèxic, fonològic o sintàctic en l'adquisició d'una nova llengua, la comissió n'hi afegia una de nova: "cuando la lengua extranjera pertenece a una cultura totalmente extraña, el niño halla dificultades adicionales aún mayores: interpretar por sí mismo las nuevas ideas en términos de su propio pensamiento –su lengua materna–, y expresar sus propias ideas y pensamientos en los nuevos modos de la lengua extranjera". En conseqüència, si les idees d'una persona, modelades des de la seva llengua materna, són enormement difícils d'expressar en una altra llengua, fer-ho comporta un treball ímprobe, "un niño obligado a efectuar ese trabajo a una edad en que su capacidad de autoexpresión, aún en su lengua materna, no está completamente desarrollada, quizás no logre nunca expresarse adecuadamente".

És evident que aquesta argumentació és errònia en aspectes importants des dels coneixements actuals, però és important ressaltar que la comissió de París creia que si no s'ensenyava mitjançant la llengua pròpia de l'alumnat, el resultat podia ser la manca de domini lingüístic, en la pròpia i en la segona llengua, amb les conseqüències tràgiques per al desenvolupament cognitiu i personal de l'alumne.

La comissió afirmava també que l'alumnat havia d'aprendre altres llengües a més de la pròpia, però entenia que el procés d'adquisició de les llengües era successiu, una darrere de l'altra: "el ejercicio de una lengua materna debe servir como puente para aprender la segunda lengua".

En fi, en el paràgraf següent es condensen tant el pensament com el contingut de les propostes de la comissió:

Referència bibliogràfica

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* (pàg. 50). París: UNESCO.

Vegeu també

Hem fet un repàs dels coneixements actuals sobre la matèria en el capítol "Les persones plurilingües".

Referència bibliogràfica

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* (pàg. 58). París: UNESCO.

"Debemos afirmar aquí como principio general lo que ya se desprende de nuestro modo de enfocar el problema: a fin de mitigar el esfuerzo que ha de realizar el niño, la lengua materna debería ser empleada como medio de instrucción hasta el más alto grado posible de enseñanza, según lo permitan las condiciones a que nos referimos (en otras palabras, que la transición a una segunda lengua, en caso necesario, se debería aplazar hasta la fase más tardía posible). Y que las autoridades deberían hacer todo lo que esté a su alcance para crear condiciones que permitan extender cada vez más el empleo de la lengua materna en la enseñanza escolar y para efectuar la transición de la lengua materna a la segunda lengua lo más suavemente posible y del modo menos perjudicial desde el punto de vista psicológico."

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza* (pàg. 55). París: UNESCO.

Però, a diferència del que es podria esperar d'aquesta declaració de principis, les recomanacions de la UNESCO van significar l'inici de l'educació bilingüe. Fins llavors, l'escola promovia el bilingüisme infantil, ja que, en general, tots els països utilitzaven la seva llengua oficial com a llengua d'ensenyament i aprenentatge i, en conseqüència, l'alumnat de llengua pròpia diferent de la llengua oficial incorporava aquesta última en el context escolar com a segona llengua. Certament, com hem dit anteriorment, hi havia hagut tímids intents per a establir sistemes educatius que fessin possible l'adquisició d'una segona llengua des de l'escolarització en la llengua inicial de l'alumnat, però en molts casos eren concessions al bilingüisme obligades per la situació política, sense que hi hagués una autèntica voluntat dels estats d'organitzar de manera bilingüe els seus sistemes educatius.

La declaració de París va comportar per primera vegada la intenció d'organitzar sistemes educatius de manera bilingüe, de forma que l'alumnat desenvolupés coneixements de la seva llengua inicial i d'una segona llengua. La raó principal es trobava en les pròpies limitacions que la comissió reconeixia per a escolaritzar tot l'alumnat en la seva llengua inicial i en la comprensió de l'educació com un dels instruments més importants de les societats democràtiques per tal de garantir la igualtat i la cohesió social.

No hi ha dubte que les limitacions que la UNESCO reconeixia per a l'establiment de sistemes educatius que fessin possible l'escolarització en la llengua familiar de l'alumnat eren certes i enormes –nombre de llengües en un territori, manca de materials i de professorat, llengües de tradició oral, etc. Però, no era menys cert, especialment en les societats democràtiques, que la preocupació per promoure sistemes educatius que fomentessin la igualtat de tot l'alumnat obligava a establir organitzacions educatives d'acord amb els coneixements proclamats sobre el desenvolupament de la infància. És a dir, si l'escolarització en una segona llengua col·locava la infància en una situació de risc acadèmic, cognitiu i personal, s'havia d'organitzar l'educació de manera que es minimitzés tant com es pogués aquest risc i, per tant, fer present, d'una manera o una altra, la llengua inicial de l'alumnat com a "pont" per a l'adquisició de la segona llengua.

1.2. El desenvolupament de l'educació bilingüe i els models organitzatius

El Seminari de París i les recomanacions de la UNESCO van treure les discussions sobre el bilingüisme del context europeu i les van globalitzar. Els processos de descolonització iniciats després de la Segona Guerra Mundial i la consolidació de les societats liberals democràtiques estaven darrere de l'extensió de les discussions sobre el bilingüisme. Anteriorment havien estat únicament cenyits al context europeu, en estreta relació amb els problemes polítics derivats de la construcció dels estats nació.

En aquest context, i d'acord amb les limitacions per estendre l'educació en llengua materna, apareix l'educació bilingüe. Inicialment sorgeix exclusivament com un bon procediment per a aprendre una segona llengua i, més en concret, la llengua oficial dels estats per part de l'alumnat de les minories lingüístiques. Són programes que no pretenen el manteniment de la llengua de l'alumnat, sinó l'aprenentatge de la segona llengua en les millors condicions possibles.

Els programes més importants, encara existents, especialment als Estats Units d'Amèrica i en alguns estats africans, són el **transicional** i l'**unil·letrat**:

- En els **programes transicionals**, l'alumnat s'escolaritza en la seva llengua pròpia (L1) i, gradualment, s'hi introdueix la segona llengua (L2) –normalment la llengua majoritària–, de manera que, a partir d'un moment determinat, tot l'ensenyament es fa mitjançant la L2.
- En els **programes unil·letrats**, es manté l'ús de la L1 al llarg del programa, però únicament a nivell oral. L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es fa exclusivament en la L2.

Aquests programes responien –i responen– a una filosofia compensatòria. L'objectiu del programa és l'aprenentatge de la L2 –per exemple, l'anglès als Estats Units d'Amèrica– i ningú no es plantejava ni el futur de la L1, ni el seu ple domini per part de l'alumnat. La seva existència estava exclusivament relacionada amb la necessitat, d'acord amb el criteri de la UNESCO, d'evitar el risc acadèmic i personal de l'alumnat de les minories lingüístiques.

Nota

Els membres de la comissió de París eren conscients que el seu principi educatiu, basat en la psicologia i la pedagogia, era políticament inviable en nombrosos punts del planeta. Per això, en moltes ocasions van limitar el principi d'ensenyament en la llengua familiar als primers moments de l'escolaritat –origen posteriorment dels programes bilingües transicionals o unil·letrats– i van defensar la "llengua nacional" com a font de cohesió social i de benestar social.

Però, per raons òbvies, la recerca de l'homogeneïtat dels estats a qualsevol preu va tocar sostre i ja ben entrat el segle XX, es van iniciar altres programes bilingües des d'una filosofia diferent i amb altres objectius: **programes de manteniment de la llengua familiar i programes d'enriquiment**, en termes de Fishman. Els primers estaven dirigits a les minories lingüístiques i tenien com a objectiu tant el desenvolupament de la L1 com l'aprenentatge de la L2, mentre que els segons estaven dirigits a tota la comunitat i pretenien que, en les societats en què estaven presents més d'una llengua, tot l'alumnat tingués accés al seu coneixement independentment de l'entorn lingüístic social i familiar.

Els programes de manteniment significaven l'escolarització en la L1 de l'alumnat, i quan dominava la lectura i l'escriptura s'hi introduïa la L2. Posteriorment, totes dues llengües s'utilitzaven com a llengües d'ensenyament i aprenentatge al llarg del currículum mitjançant diversos procediments organitzatius. Aquests programes van tenir un gran èxit als anys seixanta del segle passat i van estar dirigits tant a les minories ètniques –pobles indígenes– com a l'alumnat provinent dels corrents migratoris.

Tipus de programes de manteniment

Hi ha dos tipus de programes de manteniment:

- **Bilingüisme parcial.** La L1 es restringeix a certs temes, en general els que es relacionen amb l'herència ètnica i cultural dels escolars.
- **Bilingüisme total.** No s'estableixen restriccions en l'ús de totes dues llengües.

Els programes d'enriquiment van ser més llunyans en el temps com a resultat d'una modificació important de les concepcions sobre el bilingüisme primerenc que veurem tot seguit, i van combinar el manteniment de la llengua familiar i la immersió lingüística. Com ja hem assenyalat, eren programes dirigits a tota la comunitat quan estaven presents dues llengües. Per exemple, francès i anglès al Quebec (Canadà), castellà i anglès a Califòrnia (EUA) o català i castellà a Catalunya. En aquest cas, tot el sistema educatiu s'organitza de forma bilingüe, de manera que l'alumnat de llengua minoritària (francès al Quebec, castellà a Califòrnia o català a Catalunya) s'escolaritza en un programa de manteniment i l'alumnat de llengua majoritària (anglès al Quebec i Califòrnia o castellà a Catalunya) ho fa en un programa d'immersió lingüística.

Els **programes d'immersió lingüística** escolaritzen de manera parcial o total, des del començament de l'escolaritat o en etapes ulteriors, l'alumnat de llengua majoritària en la llengua minoritària (L2). La utilització d'una o altra forma es relaciona amb l'existència de recursos humans i materials i la situació sociolingüística.

Tipus de programes d'immersió lingüística

Hi ha diferents tipus de programes d'immersió lingüística:

Referència bibliogràfica

J. Fishman (1976). *Bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- **Immersió primerenca.** És la que s'utilitza a Catalunya. Hi ha un ensenyament intensiu de la L2 des de l'inici de l'escolaritat, i quan es domina la lectura i l'escriptura en la L2 s'introdueix el seu ensenyament en la L1.
- **Immersió retardada.** Es comença l'escolaritat en la L1 i s'ensenyava la L2 de manera limitada. Avançada l'educació primària es passa a un programa d'immersió total, i després de dos o tres anys s'utilitza un programa d'immersió parcial en què la L1 s'utilitza també com a vehicular de continguts.
- **Immersió tardana.** Consisteix a utilitzar un programa d'immersió total els últims anys de l'escolarització obligatòria o durant l'ensenyament postobligatori. Prèviament, l'alumnat ha estudiat la L2 com a assignatura.

Els programes d'enriquiment, especialment la immersió lingüística, van ser el resultat d'una important modificació en les concepcions del bilingüisme. Així, en contra de les conclusions de la Conferència de Luxemburg de 1928 o el principi educatiu formulat per la UNESCO, des de finals dels anys seixanta del segle passat i, sobretot al llarg dels anys setanta, es va construir una nova concepció sobre el bilingüisme primerenc que negava la necessària obligació d'escolaritzar les criatures en la seva llengua materna. En altres paraules, en determinades condicions –voluntarietat de les famílies, professorat bilingüe i homogeneïtat lingüística a l'aula– és irrellevant la llengua d'escolarització de l'alumnat, sempre que el programa garanteixi el desenvolupament de la L1.

Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola que no garanteixen el desenvolupament de la L1 de l'alumnat es denominen *programes de submersió lingüística*.

Els programes d'enriquiment es van regular d'acord amb els criteris enumerats per Lambert, segons el qual:

"en aquella comunidad en la que hay un amplio y consciente deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe debe darse prioridad, en los inicios de la escolaridad, a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse, esto es, que tienen más probabilidades de dejarse descuidadas."

W. E. Lambert (1981). "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela". *Revista de Educación* (núm. 268, pàg. 174).

No obstant això, i de la mateixa manera que el manteniment del principi d'escolarització en la llengua materna, aquests programes, dividits en manteniment i immersió, van representar en molts llocs la segregació de l'alumnat per raons d'origen lingüístic. Per exemple, al Quebec, l'acord entre les comunitats francesa i anglesa va significar l'establiment de dos sistemes educatius, un en francès i l'altre en anglès, si bé una bona part del sistema anglès es va transformar amb el temps en programes d'immersió lingüística al francès. Tots dos sistemes, però, es mantenen separats des del punt de vista de l'alumnat, ja que el primer està dirigit a la comunitat francòfona i el segon a l'anglòfona.

El cas català

A Catalunya, el principi de no-segregació de l'alumnat per raons de llengua comporta situacions en què hi ha alumnat castellanoparlant i catalanoparlant barrejat. En aquesta situació, el professorat ha adoptat diferents recursos metodològics per a garantir el desenvolupament lingüístic en català i castellà de tot l'alumnat. A més, l'Administració utilitza l'ensenyament individualitzat quan al llarg del primer ensenyament un alumne vol aprendre a llegir i a escriure des del castellà.

2. Concepcions i pressupòsits teòrics de l'educació bilingüe

En aquest apartat estudiarem com el bilingüisme es pot considerar en uns casos additiu, i en d'altres subtractiu, segons com l'individu arriba a ser bilingüe i la manera com la segona llengua és o no és percebuda com una amenaça a la seva identitat cultural. Veurem com les teories actuals basades en els treballs de Jim Cummins no conceben l'aprenentatge d'una segona llengua com a independent de les estructures desenvolupades amb la primera, sinó com una interdependència entre elles, basada en una competència subjacent comuna als coneixements lingüístics i cognitius de les persones plurilingües. Hi ha un nombre gran de treballs empírics que donen suport a aquesta teoria. Entre aquests, alguns d'aparentment paradoxals, que demostren que un programa bilingüe assoleix millors resultats que un de monolingüe, en la llengua d'aquest darrer model. Això té profundes conseqüències per a la formulació de mètodes d'educació bilingüe.

Ara bé, cal definir bé les condicions pedagògiques per a garantir que els alumnes desenvolupen al màxim la competència subjacent comuna. Veurem en aquest apartat els quatre criteris psicoeducatius en què es basa una bona organització escolar.

2.1. Bilingüisme additiu i bilingüisme subtractiu

Les investigacions dutes a terme per Peal i Lambert a la Universitat McGill a començament dels anys seixanta del segle passat mostraven que el bilingüisme no era un fenomen únic, més enllà de la consideració de poder emprar més d'una llengua per a regular els intercanvis socials. Els resultats d'aquelles investigacions i d'altres, com les de Balkan i les de Lambert i Tucker, van revelar que els efectes del bilingüisme primerenc no solament no eren sempre negatius, sinó que de vegades eren beneficiosos per al desenvolupament personal i acadèmic dels escolars i, per tant, que no es podia parlar de bilingüisme en general, sinó de dos tipus de bilingüisme: el **bilingüisme additiu**, que comportava beneficis, i el **bilingüisme subtractiu**, que determinava efectes negatius, segons va establir Lambert. A més, aquest autor afegia que la possibilitat d'esdevenir bilingüe additiu o subtractiu estava relacionada amb la **manera d'arribar a ser bilingüe**. Així, si l'aprenentatge d'una segona llengua no era vist com un perill per al manteniment de la pròpia llengua i la pròpia cultura, el bilingüisme no solament no tenia efectes negatius, sinó que podia aportar fins i tot avantatges cognitius i acadèmics a les persones bilingües (bilingüisme

Referències bibliogràfiques

E. Peal; W. E. Lambert (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs* (vol. 76, núm. 27, pàg. 1-23).

L. Balkan (1979). *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marova.

W. E. Lambert; G. R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

W. E. Lambert (1974). "Culture and language as factors in learning and education". A: F. Aboud; R. D. Meade (editors). *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.

additiu). Per contra, quan la segona llengua era vista com una amenaça contra la pròpia identitat cultural i lingüística, el bilingüisme podia tenir efectes negatius (bilingüisme subtractiu).

Lambert considerava que el **bilingüisme additiu** apareix en els grups etnolingüístics d'**alt prestigi** (per exemple, els anglòfons al Canadà), que poden seguir voluntàriament programes d'immersió lingüística, mentre que el **bilingüisme subtractiu** forma part dels grups etnolingüístics **de baix prestigi** (indígenes als Estats Units d'Amèrica) que segueixen obligatòriament programes de canvi de llengua de la llar a l'escola sense rebre cap tractament educatiu de la seva llengua.

La distinció formulada per Lambert coincideix en el temps amb la noció d'**interllengua** de Selinker, segons la qual l'adquisició d'una segona llengua es fa des del sistema cognitiu i lingüístic de la llengua inicial i, per tant, en l'adquisició d'una segona llengua l'aprenent ha de passar per una sèrie d'estadis que van des de la L1 fins a la L2. Cada estadi està format per unes regles pròpies i evoluciona de manera que comporta una aproximació a la nova complexitat implicada en la L2. En aquesta concepció, la L1 es converteix en la base que fa possible l'adquisició d'una nova llengua.

Tant la distinció de Lambert sobre el bilingüisme com la proposta de Selinker sobre l'adquisició d'una segona llengua modifiquen les concepcions prèvies sobre la relació entre les competències de les persones bi-plurilingües. Històricament, les competències lingüístiques de les persones bilingües s'entenen de manera separada; cadascuna ocupava un magatzem i, com a màxim, hi havia un commutador que activava l'ús d'un o altre magatzem. Evidentment, en la nova proposta les competències lingüístiques són interdependents i, per tant, qualsevol desenvolupament en una llengua es pot transferir a l'altra.

Però els termes utilitzats per Lambert impliquen **sumar i restar**. Aquesta concepció té molts problemes, ja que no queda clar què es resta quan hi ha desenvolupament lingüístic. Vol dir que en la mesura que un infant és més competent lingüísticament ho és menys cognitivament? Probablement, com veurem més endavant, la qüestió és una altra i consisteix a com adaptar la pràctica educativa i l'organització escolar per a garantir competència lingüística en la L1 i la L2 a tot l'alumnat, independentment del seu coneixement de la llengua (o llengües) escolar.

No obstant això, la distinció de Lambert té el mèrit de posar sobre la taula per primera vegada que les competències lingüístiques són interdependents i que el seu desenvolupament –i les possibilitats de transferència– es relacionen amb les actituds lingüístiques i, per tant, amb la seva presència en les relacions socials.

Nota

Lambert relaciona els dos tipus de bilingüisme amb les actituds lingüístiques sobre la L1 i la L2. Si les actituds vers la L2 són positives, el bilingüisme no té efectes negatius. Per contra, si no són positives, el bilingüisme pot tenir efectes negatius.

Referència bibliogràfica

L. Selinker (1972). "Interlanguage". *IRAL* (núm. 10, pàg. 209-231).

Vegeu també

Hem vist la hipòtesi d'interdependència lingüística en el capítol "Les persones plurilingües".

2.2. La competència subjacent comuna

D'acord amb la interdependència entre les competències lingüístiques de les persones bilingües, Cummins formula l'existència d'una competència subjacent comuna als usos lingüístics de les persones bi-plurilingües; ja hem vist la seva proposta, coneguda com el model de doble iceberg, sobre la competència lingüística dels bilingües. En aquest model l'autor distingeix entre una bona part dels aspectes formals de les llengües que domina una persona plurilingüe i els aspectes comuns –lingüístics i cognitius– que guien l'ús de les diferents llengües que domina una persona plurilingüe. Aquests últims són els que formen part de la competència subjacent comuna.

Per a entendre els postulats de Jim Cummins, cal explicar la seva concepció sobre el llenguatge. L'autor no discuteix l'existència o no d'una gramàtica universal subjacent a totes les llengües, com defensava Chomsky. Simplement no li interessa. La seva noció de competència subjacent no té res a veure amb la concepció chomskiana. Cummins està interessat en els coneixements lingüístics i cognitius que guien l'ús del llenguatge, els quals s'adquireixen, s'aprenen o es desenvolupen des de l'aprenentatge d'una llengua concreta. És a dir, entén el llenguatge com un instrument a disposició de l'espècie humana per a regular i controlar els seus intercanvis socials i individuals. Certament, les persones humanes **no utilitzem llenguatge, sinó llengües**. O, en altres paraules, regulem la nostra activitat individual i social mitjançant llengües concretes i específiques. La lingüística ha mostrat que la regulació social i individual mitjançant el llenguatge requereix regles, normes i coneixements que no són innats, sinó que s'adquireixen gràcies a l'ús lingüístic. La noció de competència subjacent comuna es refereix a aquest ampli conjunt, après com a resultat d'aprendre a usar una llengua específica i, en bona part, és comuna a l'ús de qualsevol llengua. La figura següent presenta la proposta de Cummins d'un únic magatzem en contra de les propostes anteriors, que consideraven que els magatzems lingüístics estaven separats.

Referència bibliogràfica

J. Cummins (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* (núm. 49 pàg. 222-251).

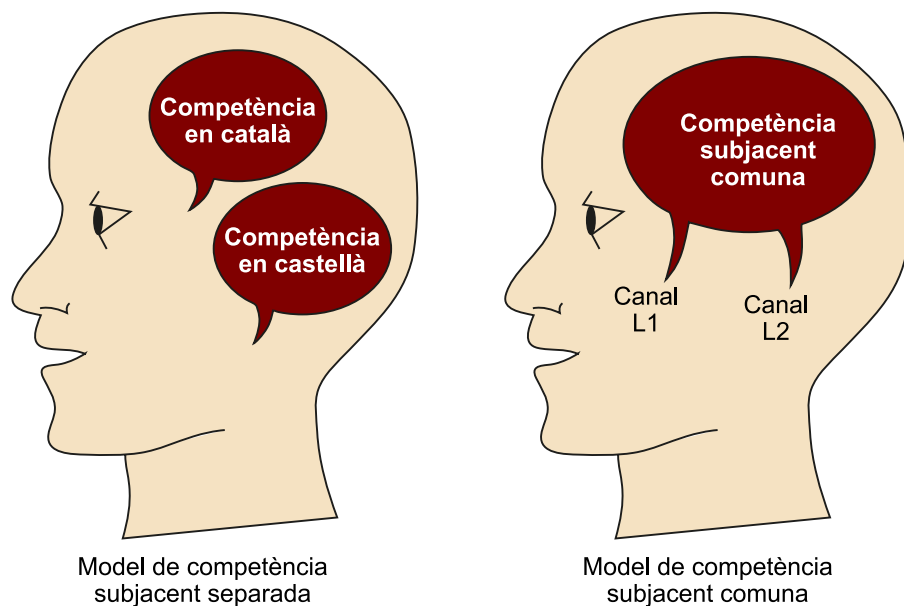
Referència bibliogràfica

N. Chomsky (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Vegeu també

Hem vist la proposta de Cummins en el capítol "Les persones plurilingües".

Figura 1. Hipòtesi d'interdependència lingüística



Font: Cummins (1979).

El model de competència subjacent comuna té importants implicacions educatives. Educativament, el model de competències separades implica el que Cummins denomina *hipòtesi de màxima exposició o temps dedicat a la tasca*. És a dir, si no hi ha transferència entre les llengües ni una competència subjacent que connecti la L1 i la L2, el desenvolupament de cadascuna és independent i requereix el màxim de temps per a la seva adquisició. Aquest és el model que abans hem qualificat com a *monolingüe* i que ha dominat l'educació del segle XX. Per a conèixer i aprendre una llengua calia el màxim temps d'exposició a aquesta llengua, ja que el seu desenvolupament es feia independentment de la resta de coneixements lingüístics de l'aprenent.

Les crítiques al bilingüisme primerenc mantenen una concepció de competència separada de les llengües del bilingüe. Per això, calia que s'apreguessin successivament, primer una i després l'altra. Primer calia omplir un magatzem i després l'altre i, a més a més, si el segon magatzem començava a omplir-se abans que el primer ho estigués, no s'acabaven d'omplir completament ni l'un ni l'altre.

No obstant això, les dades empíriques refuten aquesta concepció. Hi ha més de 150 treballs en diferents contextos educatius que mostren que, donat un temps necessari d'exposició tant a la L1 com a la L2, més temps no significa millors resultats. Per contra, en nombrosos estudis es posa de manifest que determinades habilitats lingüístiques implicades en l'ús acadèmic del llenguatge les utilitza millor l'alumnat bilingüe que l'alumnat monolingüe. O, en altres paraules, una part de l'alumnat d'un programa bilingüe català-castellà obté millors resultats en castellà escrit que l'alumnat castellanoparlant del mateix

Referència bibliogràfica

J. Cummins (2005). "La hipòtesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". A: D. Lasagabaster; J. M. Sierra (editors). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pàg. 113-132). Barcelona: Horsori.

Vegeu també

Veurem una mostra d'aquests estudis en el capítol "El tractament integrat de les llengües".

Referència bibliogràfica

J. M. Serra (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

nivell socioeducatiu escolaritzat únicament en castellà, quan és evident que aquest últim està exposat al castellà moltes més hores que l'alumnat bilingüe, com assenyala Serra.

L'experiment d'Ilo-Ilo

És un experiment fet en una àrea de Filipines on es parla el hiligaynon. L'estudi pretenia conèixer els efectes de la instrucció en llengua familiar en relació amb el coneixement d'anglès dels escolars. Es van organitzar dos grups. El primer rebia l'ensenyament en hiligaynon durant els dos primers anys d'escolaritat i posteriorment el rebia en anglès. El segon grup rebia tot l'ensenyament en anglès des de l'inici de l'escolaritat. Els resultats van mostrar que els escolars del primer grup, al cap de tres anys d'escolaritat, sabien significativament més anglès oral i escrit que els del segon grup.

Les idees de Cummins expliquen l'èxit tant dels programes de manteniment de la llengua familiar com dels de la immersió lingüística. La hipòtesi relativa a la competència subjacent comuna planteja que el desenvolupament de la competència bi-plurilingüe es fa a l'uníson. Aquesta hipòtesi no diu res ni sobre la llengua que cal utilitzar per ensenyar a llegir i escriure, ni sobre el temps que les diferents llengües han de tenir en el currículum. Únicament proclama que la competència subjacent comuna, responsable de les tasques i activitats lingüístiques altament complexes que fan les persones, es pot desenvolupar des de qualsevol llengua i, per tant, no cal que sigui la llengua inicial o familiar de l'alumnat. El que cal és discutir les condicions que fan possible que l'alumnat aprengui llengua (llengües) en el context escolar per tal d'afavorir el desenvolupament de la competència subjacent comuna.

2.3. Les condicions psicoeducatives dels programes bilingües

L'educació bilingüe és una proposta organitzativa escolar que pretén garantir tant l'aprenentatge d'una nova llengua que l'alumnat no pot adquirir en el seu medi social i familiar, com el desenvolupament de la seva pròpia llengua. És a dir, l'organització escolar supleix la manca d'exposició de l'alumnat a una llengua (L2) en contextos informals i, a la vegada, en promou el domini, i també el de la L1, per als usos formals. Els criteris psicoeducatius en què es basa són fonamentalment quatre:

- Una concepció sobre com s'adquireix –o s'aprèn– una llengua.
- Una afirmació metodològica relativa a la importància per a l'alumnat del sentit de la institució escolar i de les seves actituds lingüístiques.
- La similitud entre el procés d'adquisició de la L2 i el dels seus companys que la tenen com a pròpia.
- Una hipòtesi sobre el tipus de relacions que s'estableixen entre les capacitats lingüístiques dels escolars en una i altra llengua.

1) La llengua s'aprèn fent coses amb ella.

Poques persones implicades, d'una manera o una altra, en l'educació lingüística no acceptarien que el desenvolupament de les competències lingüístiques relatives a la producció i la comprensió del llenguatge remetent a l'aprenentatge i el domini del seu ús. Aprendre a usar una llengua i el desenvolupament de competències lingüístiques són els dos pols d'un mateix binomi. Tots dos estan estretament units i entrelaçats. No hi ha un sense l'altre i viceversa. Les recerques i les dades empíriques que avalen aquestes afirmacions provenen d'àmbits tan dispars com el desenvolupament del llenguatge, l'adquisició d'una segona llengua, el desenvolupament de capacitats relacionades amb la comprensió lectora, l'ensenyament dels gèneres literaris, l'estudi de les habilitats implicades en la "lectura televisiva" o l'ensenyament d'una llengua estrangera en el context escolar, com assenyala Vila.

Per això, ensenyar llengua implica una concepció instrumental del llenguatge. En la mesura que es fan coses amb la llengua s'aprèn a utilitzar-la eficaçment i econòmicament. L'educació bilingüe assumeix aquest criteri i hi afegeix que les coses que es fan a l'escola són ensenyar i aprendre. En conseqüència, si s'ensenyava i s'aprèn mitjançant una llengua desconeguda per l'alumnat, no únicament se'n promociona el desenvolupament acadèmic, sinó que, a més, de retruc, es promouen competències relatives als usos lingüístics implicats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. I, per tant, l'èxit de l'educació bilingüe remet a l'aprenentatge dels continguts escolars independentment del domini que l'alumnat té de la llengua de l'escola.

Si bé pot semblar sorprenent, l'educació bilingüe assumeix aquest principi: que les nenes i els nens aprenen una segona llengua quan mitjançant aquesta aprenen matemàtiques, socials, naturals o qualsevol altre contingut. En aquest plantejament, tot i que –un cop més– pugui semblar sorprenent, les classes de segona llengua no són les que vertebraven el programa sinó que estan al servei d'ensenyar l'alumnat a fer millor amb aquesta llengua els continguts escolars. Per molt repetitiu que sembli, val la pena recalcar la idea que les llengües no s'adquireixen com a "objecte d'estudi", sinó mitjançant fer coses amb elles.

2) El sentit de la institució escolar i les actituds lingüístiques.

Coll distingeix entre el significat i el sentit en l'aprenentatge escolar. L'alumnat difícilment es pot implicar en les coses que es fan a l'escola, ensenyar i aprendre, si la institució escolar –i les coses que s'hi fan– no té sentit per a l'alumnat. Aquesta consideració és central en l'educació bilingüe, ja que si l'alumnat no s'implica en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, no únicament no progressa acadèmicament, sinó que no té cap possibilitat d'avançar lingüísticament en la segona llengua. Per això, els aspectes metodològics, i les actituds familiars vers el programa, són aspectes decisius perquè l'escola tingui sentit per a l'aprenent.

Referència bibliogràfica

I. Vila (1993). "Psicología y didáctica de la lengua". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 62-63, pàg. 219-229).

Referència bibliogràfica

C. Coll (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 41, pàg. 131-142).

L'atribució de sentit per part de l'alumnat vers la institució escolar depèn de molts factors, alguns de metodològics i altres de relacionats amb la percepció i les actituds de les famílies. Respecte a aquesta segona qüestió, l'educació bilingüe remet a la voluntarietat de les famílies o, en altres paraules, respecta les seves creences i criteris educatius sobre la llengua d'alfabetització de les criatures. Això sembla obvi, ja que és difícil imaginar que l'escola tingui sentit per a una criatura amb una família que viu l'ensenyament en una segona llengua com una imposició. Aquest criteri té pocs problemes quan l'oferta d'educació bilingüe és una més entre altres ofertes educatives, però es complica quan tot un sistema educatiu s'organitza de manera bilingüe sobre la base del principi de no-segregació de l'alumnat pel seu origen lingüístic. En aquest cas, tant els ritmes per a la seva implementació com el tractament educatiu de totes les llengües de l'alumnat són qüestions imprescindibles per a garantir l'adhesió de les famílies al projecte educatiu i lingüístic.

Però l'atribució de sentit vers el context escolar no acaba en les actituds familiars. Al contrari, la pràctica educativa ha d'assegurar que l'alumnat se sent a gust aprenent en una llengua diferent de la seva. I per això la primera condició és que percebi que la seva llengua és reconeguda per la institució escolar. L'educació bilingüe no pot permetre que algú es preguntí per què ha d'aprendre la llengua escolar si l'escola no respecta i valora la seva. De manera general les escoles bilingües han utilitzat dos procediments complementaris: un professorat bilingüe, d'una banda, i posar l'èmfasi en la comprensió de la L2 i crear situacions educatives perquè emergeixi la producció en L2, de l'altra.

En els dos models més estesos d'educació bilingüe –manteniment de la llengua pròpia i immersió lingüística–, l'alumnat ha d'aprendre mitjançant una llengua desconeguda. Imaginem la situació següent: l'alumnat està assegut en taules individuals i escolta una bona estona el que diu una mestra en una llengua que no entén i, posteriorment, s'adona que ha de fer individualment alguna cosa que es relaciona amb allò que no ha entès mentre parlava la mestra. En molt poc temps l'escola i les activitats implicades deixarien de tenir sentit, amb unes conseqüències catastròfiques per al seu progrés acadèmic i lingüístic. Per això, la pràctica educativa en l'educació bilingüe accentua tots els procediments perquè tot l'alumnat, independentment del seu coneixement de la llengua escolar, entengui allò que es diu i es fa a l'aula. Això comporta maneres de fer que garanteixen permanentment la intersubjectivitat professorat-alumnat sobre els continguts escolars, com assenyala Rommetveit. I la intersubjectivitat es basa en la comunicació i el diàleg. O, en altres paraules, en les narracions compartides entre professorat i alumnat quan fan coses junts. En aquest punt, els mestres i les mestres de l'educació bilingüe posen l'accent intencionadament –sempre utilitzant la llengua escolar– en la comprensió de la L2 i, a la vegada, accepten que l'alumnat utilitzi tots els seus recursos lingüístics, entre els quals la seva llengua. I, en conseqüència, perquè el diàleg i la comunicació sobre els continguts escolars no es vegi trencat, el professorat ha de ser bilingüe –és a dir, ha de conèixer la llengua de l'alumnat.

Referència bibliogràfica

R. Rommetveit (1979). "On the architecture of intersubjectivity". A: R. Rommetveit; R. Blakar (editors). *Studies of language, thought and verbal communication* (pàg. 93-108). Londres: Academic Press.

D'aquesta manera, des de la pràctica educativa s'afavoreix la construcció d'actituds lingüístiques positives de l'alumnat tant vers la pròpia llengua com vers la segona llengua, les quals són *conditio sine qua non* tant per al manteniment del sentit de l'escola com per al seu progrés acadèmic i lingüístic.

3) L'alumnat adquireix la nova llengua de manera "natural", tal com ho han fet els seus companys monolingües

Aquesta afirmació té dues implicacions:

- El procés d'adquisició de la segona llengua és llarg i complex. No s'acaba, com a vegades es pensa, quan l'alumnat ja és capaç de mantenir converses amb fluïdesa en la L2. Igual que per als seus companys monolingües, l'escola també és una font de desenvolupament lingüístic per a l'alumnat escolaritzat en programes bilingües. I, en relació amb aquest segon alumnat, el seu procés d'adquisició de la L2 comença anys després que comencés en els seus companys monolingües. A més, a diferència de l'alumnat que té aquesta llengua –la L2– com a pròpia, l'alumnat d'un programa bilingüe únicament està exposat a la L2 a l'escola, mentre que els seus companys monolingües tenen molts més contextos –família, amistats, entorn, etc.– per a progressar lingüísticament. En conseqüència, al llarg de l'ensenyament obligatori, l'alumnat d'un programa bilingüe triga força anys a "atrapar" lingüísticament en la L2 els seus companys monolingües escolaritzats en la seva pròpia llengua –els que tenen la L2 com a L1.
- Si això és així, mantenir en la mateixa aula alumnat amb una L1 que coincideix amb la llengua escolar al costat d'alumnat que té una L1 diferent de la llengua de l'escola introdueix una font de diversitat lingüística –diversitat respecte al coneixement de la llengua vehicular de continguts– que, des del punt de vista de l'educació bilingüe, s'ha d'eliminar. Per tant, l'alumnat ha d'escolaritzar-se separatament, de manera que a les aules s'arribi a la màxima homogeneïtat possible respecte al coneixement de la llengua de l'escola.

L'educació bilingüe percep aquesta homogeneïtat lingüística com la garant d'una pràctica educativa basada en la negociació permanent professorat-alumnat d'allò que es fa i es diu a l'aula. Tornem a l'exemple anterior i imaginem que en aquesta aula està barrejat alumnat amb una L1 que coincideix amb la llengua de la mestra i alumnat que no entén la mestra. A qui es dirigeix la mestra? Amb qui i quin tipus de narratives construeix? Qui suposa que ja l'entén, o qui sap conscientment que no l'entén? La solució és que ningú "entengui" i que, per tant, "obligui" a una pràctica educativa, semblant en bastants aspectes –*input* lingüístic, utilització de la imatge i el gest, mímica, individualització de les interaccions, rellevància situacional, etc.– a les pràctiques educatives familiars que se succeeixen quan les mares i els pares fan coses junts amb les seves criatures petites. D'aquesta manera, s'anima un procés "natural" en l'adquisició de la L2.

4) L'educació bilingüe garanteix el desenvolupament de la llengua pròpia de l'alumnat

L'educació bilingüe garanteix el desenvolupament a l'uníson tant de la L1 com de la L2 de l'alumnat. La **hipòtesi d'interdependència lingüística** afirma que les competències lingüístiques que desenvolupen els bilingües no són independents, sinó clarament interdependents, de manera que el desenvolupament de la competència en una de les llengües es tradueix en el desenvolupament de la competència en l'altra, sempre que hi hagi una exposició adequada a aquesta segona llengua i una actitud positiva vers el seu aprenentatge. Les dades i les recerques que corroboren aquesta hipòtesi són àmplies i nombroses, i abracen camps molt diversos, com l'avaluació dels diferents programes d'educació bilingüe, l'edat d'arribada a un país i l'adquisició de la L2, la relació entre l'ús de la llengua familiar a la llar i l'èxit acadèmic, el processament de la informació en bilingües i l'adquisició del llenguatge en bilingües familiars, com assenyalava Vila.

Però aquesta hipòtesi no sempre s'acaba d'entendre i al llarg dels anys ha sofert nombroses tergiversacions. La més habitual consisteix a interpretar-la com un model seqüencial, de manera que l'aprenentatge de la L2 ha d'anar precedit del desenvolupament previ de la L1. Cummins mostra la seva sorpresa quan, després d'una conferència, alguns defensors de l'educació bilingüe van considerar que estava "capitulant" davant els atacs que aquesta rebia:

"Muchos defensores de la educación bilingüe habían interpretado mi trabajo como si dijera que debíamos luchar por la máxima cantidad posible de enseñanza en L1 en los primeros grados y que la introducción a la lectura era un componente fundamental de un programa eficaz.

En un diálogo posterior con algunos participantes, traté de indicar que yo no había cambiado en ningún sentido mi postura ni mis prioridades con respecto a lo que escribí por primera vez sobre estas cuestiones a finales de los setenta."

J. Cummins (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía* (pàg. 43). Madrid: Morata.

Com ja hem assenyalat, aquesta hipòtesi no diu res sobre la llengua que s'ha d'introduir com a llengua inicial d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, ni sobre el temps que han d'ocupar la L1 i la L2 en els programes bilingües. Únicament afirma que qualsevol desenvolupament lingüístic en una llengua, sigui la L1 o la L2, es pot transferir a l'altra llengua si hi ha una exposició adequada a aquesta segona llengua i, a la vegada, hi ha actituds positives vers el seu aprenentatge.

El disseny concret d'un programa bilingüe ha d'atendre simultàniament els quatre criteris enunciats. Així, els programes poden variar enormement en funció de les condicions sociolingüístiques, de les creences i actituds familiars, i de les competències lingüístiques del professorat i de la seva preparació professional, entre altres factors. Per això podem trobar alguns programes que

Vegeu també

Hem vist la hipòtesi d'interdependència lingüística en el capítol "Les persones plurilingües".

Referència bibliogràfica

I. Vila (1983). "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe". *Infancia y aprendizaje* (núm. 21, pàg. 4-22).

inicialment utilitzen un 80% del temps en la L1 i un 20% en la L2, altres que fan justament el contrari o altres que simultaniegen les dues llengües al 50%. I, en relació amb el seu desenvolupament posterior, les variants són múltiples.

En paraules de Cummins:

"Si la iniciación a la lectoescritura en L1 ocupa un lugar central entre los fundamentos de la educación bilingüe, toda la empresa se asienta sobre unas bases empíricas y teóricas muy poco firmes. De modo parecido, con respecto a la cantidad de enseñanza en L1 en los primeros grados, señalé que no hay una solución 'óptima' que se aplique a todos los contextos sociolingüísticos concretos."

J. Cummins (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía* (pàg. 43). Madrid: Morata.

Finalment, l'educació bilingüe mai no ha defensat un model seqüencial d'adquisició de les llengües, com s'acostuma a dir. Per exemple, el mateix Cummins quan discuteix sobre els programes bilingües dels Estats Units d'Amèrica dirigits a l'alumnat amb una L1 diferent de l'anglès, afirma:

"En vez de desconfiar del inglés y retrasar su introducción, creo que debemos estimular el desarrollo de la lectoescritura bilingüe, de manera que los alumnos escriban libros bilingües..., los lean con sus padres y compañeros y, en general, aumenten su conciencia del lenguaje y de su funcionamiento."

J. Cummins (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía* (pàg. 43). Madrid: Morata.

"Strong and uncompromising promotion of L1 literacy is a crucial component of this approach but we should adopt a both/and rather than an either/or orientation to L1 and L2. When promoted together, the two languages enrich each other rather than subtracting from each other."

J. Cummins (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire* (pàg. 28). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Aquesta posició dóna suport als pressupòsits que hem vist sobre la competència plurilingüe i la concepció implícita de repertori lingüístic. La perspectiva seqüencial reforça el model monolingüe d'adquisició de les llengües que, avui dia, no té suport empíric.

Vegeu també

Hem vist aquests pressupòsits en el capítol "La competència plurilingüe i pluricultural".

3. La recerca sobre l'educació bilingüe

Les recerques sobre l'educació bilingüe s'han centrat en quatre aspectes:

- Validar la hipòtesi segons la qual el domini de la llengua escolar no millora amb més temps d'exposició a dita llengua.
- Estudiar els efectes de les diferents tipologies escolars bilingües sobre el desenvolupament lingüístic, cognitiu i acadèmic de l'alumnat.
- Avaluar la hipòtesi d'interdependència lingüística.
- Conèixer el temps que triga l'alumnat escolaritzat en un programa bilingüe a equiparar el seu coneixement de la L2 al de l'alumnat que té aquesta llengua com a L1 i hi està escolaritzat.

Actualment, hi ha milers de recerques arreu del món que han estudiat alguns dels aspectes esmentats. En aquest apartat és completament impossible referir-se a totes elles. No obstant això, exposem els trets principals d'aquestes recerques amb dades obtingudes a l'Estat espanyol i complementades amb les obtingudes en altres països.

3.1. La consecució dels objectius lingüístics

Avui no hi ha cap dubte que quan l'educació bilingüe està ben dissenyada assoleix els objectius proclamats. Els treballs que sostenen aquesta afirmació han avaluat els resultats lingüístics de l'alumnat que participa en programes bilingües en comparació amb l'alumnat que participa en programes monolingües. Per exemple, alumnat anglòfon escolaritzat en un programa d'immersió lingüística al francès comparat amb alumnat anglòfon escolaritzat en anglès i alumnat francès escolaritzat en francès; o alumnat indígena escolaritzat en un programa bilingüe de manteniment de la L1 en què la L2 és l'anglès, comparat amb alumnat amb la mateixa L1 però escolaritzat únicament en anglès.

Anteriorment, hem presentat els resultats de l'experiment de Ilo-Ilo que, a l'inici, era un programa de manteniment de la L1. Hi ha una gran quantitat de treballs que confirmen aquests resultats, com ara els de Cummins, Ramírez, SEDEC, i Thomas i Collier. És a dir, l'alumnat de llengua minoritària escolaritzat en un programa de manteniment de la L1 obté millors resultats en la L2 que els seus companys escolaritzats únicament en la L2.

Pel que fa a la immersió lingüística, ja hem dit que les avaluacions mostren que aquest alumnat continua desenvolupant la seva L1 i, evidentment, adquireix un bon coneixement de la L2 que no és possible quan aquesta llengua únicament s'ensenya com a assignatura. A més a més, aquest fet és independent del nivell socioeducatiu de les famílies de l'alumnat i, fins i tot, de les seves limitacions lingüístiques.

Serra va estudiar el coneixement de català i castellà d'alumnat de nivell socio-cultural baix de quart de primària durant el curs 1993-1994 escolaritzat en un programa d'immersió al català i en un programa monolingüe en castellà en què el català s'ensenyava com a assignatura. La taula 1 presenta els resultats.

Taula 1. Coneixement de català i castellà d'alumnat de quart de primària d'immersió i no-immersió. Curs 1993-1994

	Català				Castellà			
	Immersion		No-Immersion		Immersion		No-Immersion	
	X	d	X	d	X	d	X	d
Llengua escrita	53,98	14,92	33,76	18,48	60,93	14,50	62,35	16,42
Llengua oral i escrita	59,34	9,98	41,09	14,02	67,38	9,31	66,85	11,57

X = mitjana; d = desviació típica

El coneixement de castellà dels dos grups no presenta diferències significatives, mentre que el coneixement de català és significativament millor en el grup d'alumnat que segueix un programa d'immersió lingüística.

Aquest treball té un interès especial, ja que està realitzat amb alumnat de nivell sociocultural baix. En aquest cas, una part important de professionals de l'educació han defensat mantenir un programa de manteniment de la L1. Fins i tot, és un argument habitual de les persones que reivindiquen una xarxa escolar en castellà a Catalunya. No obstant això, aquestes dades qüestionen aquest plantejament i mostren que aquest alumnat no es veu perjudicat lingüísticament pel fet de seguir un programa bilingüe en què aprèn a llegir i escriure en la L2 i posteriorment ho fa en la L1. A la vegada, les dades palesen que, en aquest cas, el coneixement de castellà no depèn de la **màxima exposició** al castellà.

Referències bibliogràfiques

- J. Cummins (2002). *Lengua, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- J. D. Ramírez (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal* (núm. 16, pàg. 1-62).
- SEDEC (1984). *Quatre anys de català*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- W. P. Thomas; V. Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Referència bibliogràfica

- J. M. Serra (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

A mitjan anys setanta del segle passat, l'estat de Milwaukee va proposar diversos programes d'immersió lingüística a l'espanyol, francès i alemany com a ham per a atraure alumnat de diferents ètnies i treballar a les aules actituds i valors antiracistes. El programa va tenir un gran èxit i va aconseguir un gran nombre d'estudiants, dels quals quasi el 50% eren de color i de baix nivell sociocultural. La taula 2 presenta els resultats de dos programes d'immersió a l'alemany i al francès sobre comprensió lectora en anglès a tercer de primària. El programa d'immersió a l'alemany començava al parvulari i el d'immersió al francès, a primer de primària. L'anglès s'introduïa com a assignatura en tots dos programes a tercer de primària.

Taula 2. Comprensió lectora en anglès de l'alumnat en programes de immersió lingüística a l'alemany i al francès. Milwaukee. Curs 1980-1981

	Comprensió lectora (%)		
	Rendiment baix	Rendiment mitjà	Rendiment alt
Immersion	2	80	18
Mitjana ciutat	23	60	17
Mitjana estatal	23	54	23

Font: *Report of the Foreign Language Task Force* (1982). Milwaukee: Milwaukee Public Schools.

Aquests resultats mostren que l'alumnat de llengua anglesa escolaritzat en francès o alemany i que aprèn l'anglès com a assignatura **no veu perjudicat el desenvolupament de llengua anglesa**. Al contrari, resulta un antídote contra el fracàs escolar.

Els estudis realitzats al País Basc sobre el coneixement de castellà i èuscar en els diferents models van en el mateix sentit. Al començament de la implantació dels models lingüístics es van fer diferents estudis que van mostrar que l'alumnat que seguia programes bilingües (B i D) obtenia resultats significativament superiors en èuscar que l'alumnat que cursava el model A, i que no hi havia diferències en relació amb el coneixement de castellà. Posteriorment, a mesura que la cultura de l'avaluació s'ha estès a tot l'Estat, s'han fet altres estudis tant a l'educació primària com secundària. La taula 3 presenta els resultats de l'avaluació de primària de 2004 d'èuscar i castellà, d'acord amb els models lingüístics i la titularitat del centre educatiu. L'efecte del nivell sociocultural de l'alumne ha estat eliminat.

Taula 3. Coneixement d'èuscar i castellà a sisè de primària. País Basc (2004)

Model	Centres públics		Centres concertats	
	Èuscar	Castellà	Èuscar	Castellà
A	180,6	265,4	193,0	267,8
B	256,4	264,0	261,5	265,8

Font: ISEI-IVEI (2006). *Evaluación de la Educación Primaria 2004*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Model	Centres públics		Centres concertats	
	Èuscar	Castellà	Èuscar	Castellà
D	273,1	252,4	279,8	259,3

Font: ISEI-IVEI (2006). *Evaluación de la Educación Primaria 2004*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Els resultats en castellà són semblants i no hi ha diferències significatives. En canvi, el coneixement d'èuscar depèn del model educatiu i es presenten diferències significatives entre el model A i els models bilingües (B i D).

L'avaluació realitzada a Catalunya a sisè de primària l'any 2003 mostra també que el coneixement de castellà (65,4) de l'alumnat és semblant al de l'alumnat de la resta de l'Estat espanyol (65) i no és significativament diferent del coneixement de català (71,5).

Finalment, la **hipòtesi de màxima exposició** tampoc no funciona en el cas de l'alumnat amb retard de llenguatge. Bruck va fer diversos estudis sobre el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i cognitives d'un grup d'alumnes amb retard de llenguatge que van ser escolaritzats en un programa d'immersió al francès. L'estudi es va fer al llarg dels tres primers anys de la seva escolaritat: l'últim curs de parvulari i del cicle inicial d'educació primària.

La taula 4 mostra els resultats obtinguts en el primer any de l'avaluació mesurada mitjançant l'escala Wechsler de preescolar i l'escala d'intel·ligència de primària.

Taula 4. Mitjana de les puntuacions CI obtingudes al parvulari

	CI verbal	CI manipulatiu
Alumnat d'immersió amb retard de llenguatge	98,11	111,10
Alumnat escolaritzat en la seva llengua amb retard de llenguatge	93,65	98,65
Grup control immersió	116,30	116,30
Grup control no-immersió	111,50	115,00

Font: M. Bruck (1984). "Feasibility of an additive bilingual program for the language impaired child". A: M. Paradis; Y. Lebrun (editors). *Early Bilingualism and Child Development* (pàg. 69-93). Rotterdam: Swets and Zeitlinger.

Com és lògic, l'alumnat amb retard de llenguatge va obtenir puntuacions significativament més baixes que l'alumnat del grup control. Ara bé, la comparació de l'alumnat amb retard de llenguatge mostrava que no hi havia diferències significatives en l'escala verbal i sí que n'hi havia en l'escala manipulativa, a favor de l'alumnat d'immersió.

Després de les avaluacions posteriors, Bruck afirma:

Referències bibliogràfiques

- M. Bruck (1978). "The suitability of early French immersion programs for the language disabled child". *Canadian Journal of Education* (núm. 3, pàg. 51-72).
- M. Bruck (1982). "Language impaired children's performance in an additive bilingual education program". *Applied Psycholinguistics* (núm. 3, pàg. 45-60).
- M. Bruck (1984). "Feasibility of an additive bilingual program for the language impaired child". A: M. Paradis; Y. Lebrun (editors). *Early Bilingualism and Child Development* (pàg. 69-93). Rotterdam: Swets and Zeitlinger.

"Els infants anglòfons amb retard de llenguatge escolaritzats en un programa d'immersió al francès demostraven habilitats cognitives i lingüístiques en la seva primera llengua similars a les dels infants escolaritzats únicament en la seva llengua."

I afegeix:

"Els infants anglòfons amb retard de llenguatge escolaritzats en immersió adquirien alguna competència en francès sense que fos a cost del desenvolupament de la seva llengua, del seu progrés acadèmic o de les seves habilitats cognitives."

M. Bruck (1984). "Feasibility of an additive bilingual program for the language impaired child". A: M. Paradis; Y. Lebrun (editors). *Early Bilingualism and Child Development* (pàg. 90 i 91). Rotterdam: Swets and Zeitlinger.

3.2. Tipologia bilingüe, desenvolupament lingüístic i acadèmic

Les dades obtingudes en l'avaluació de l'educació bilingüe del País Basc mostren, com acabem de veure, que el programa que possibilita millors resultats en èuscar és el model D. És a dir, en el cas d'una llengua minoritària i minoritzada, el programa bilingüe que garanteix més coneixement és el que té més presència curricular d'aquesta llengua. Aquest és el cas també del català. Per exemple, quan a Catalunya, al començament dels anys noranta del segle passat, hi havia programes bilingües semblants al model B del País Basc i programes d'immersió lingüística, els resultats de coneixement de català eren significativament superiors en el model d'immersió que en el model bilingüe, com expliquen Areny i Vial.

Aquests resultats són semblants als obtinguts en altres països. Ramírez va comparar els resultats lingüístics en anglès i acadèmics de l'alumnat de tres programes diferents. Hi van participar 2.352 alumnes d'origen llatinoamericà que es repartien en 51 escoles i 554 aules. Els programes avaluats eren:

- Ensenyament exclusivament en anglès.
- Programa bilingüe transicional.
- Programa de manteniment de la llengua familiar.

Els resultats mostren que l'alumnat dels dos primers programes es desenvolupaven de manera semblant en anglès i matemàtiques. La seva evolució era relativament semblant, però distava molt dels resultats mitjans de la població. En canvi, l'alumnat dels programes de manteniment –alumnat de nivell sociocultural baix– assolía el nivell acadèmic mitjà de la població. L'autor conclou que:

"els estudiants als quals es va facilitar un programa de desenvolupament essencial i consistent de la llengua materna van aprendre matemàtiques, anglès i habilitats de lectura en anglès amb la mateixa o més rapidesa que la població normativa utilitzada en aquest estudi."

J. D. Ramírez (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal* (núm. 16, pàg. 38-39).

Referència bibliogràfica

M. Areny; S. Vial (2005, setembre). *Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària*. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants. Vic.

Referència bibliogràfica

J. D. Ramírez (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal* (núm. 16, pàg. 1-62).

Aquest treball és consistent amb els resultats de Serra. En la seva recerca va avaluar el coneixement matemàtic de l'alumnat castellanoparlant que assistia a un programa d'immersió al català i el va comparar amb el que estava escolaritzat únicament en castellà. La taula 5 presenta els resultats.

Referència bibliogràfica

J. M. Serra (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

Taula 5. Coneixement matemàtic. Immersió i no-immersió a Catalunya i a Espanya. Quart de primària. Curs 1993-1994

	Immersió	No-Immersió	Espanya
Nombres i operacions	61,10	52,76	61,30
Mesurament	63,39	59,29	60,80
Geometria	65,56	56,66	60,10
Anàlisi de dades, estadística i probabilitats	68,90	65,65	69,30
Àlgebra i funcions	61,67	53,42	58,30
Comprensió conceptual	60,44	57,23	60,80
Coneixement procedimental	69,05	60,19	66,10
Resolució de problemes	60,98	49,89	57,30

Font: J. M. Serra (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

Els resultats matemàtics mostren que **el programa bilingüe permet resultats significativament superiors al programa monolingüe** i que s'equiparen a la mitjana estatal (o hi estan una mica per sobre).

Finalment, l'avaluació PISA 2006 al País Basc de matemàtiques informa que els models bilingües de l'ensenyament públic i concertat promouen puntuacions superiors. La taula 6 presenta els resultats amb la detracció del nivell sociocultural individual de l'alumnat.

Taula 6. Coneixement de matemàtiques i models lingüístics. País Basc. PISA 2006

Model	Coneixement de matemàtiques	
	Centres públics	Centres concertats
A	428,0	503,7
B	497,6	516,6
D	499,7	514,9

Font: ISEI-IVEI (2007). *Nivel B2 de euskera en Educación Primaria*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Les diferències són significatives entre el model A públic i la resta de models, i entre el model B concertat i el model D públic.

3.3. Els resultats de l'educació bilingüe i la hipòtesi d'interdependència lingüística

Nombrosos estudis han evidenciat l'existència d'estretes relacions entre les habilitats en la primera llengua (L1) i la segona llengua (L2) dels estudiants bilingües, en situacions en què els alumnes tenen oportunitats per a desenvolupar competència en les dues llengües (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders i Christian), fins i tot quan formalment són molt distants entre si: entre l'anglès i l'espanyol (Ramírez; Thomas i Collier), l'anglès i el francès (Lambert i Tucker; Genesee), el japonès i l'anglès (Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, Green i Tran), el francès i l'àrab (Wagner), el nàhuatl i el castellà (Francis), l'èuscar i el castellà (Sagasta i Etxeberria; Sierra), el català i el castellà (Vila), el castellà i l'asturià (Huguet i González-Riaño), entre d'altres. No obstant això, hi ha més interdependència entre les habilitats lingüístiques quan la L1 i la L2 són estructuralment més properes, com assenyalen Bernhardt i Kamil i Koda. També han aparegut relacions d'interdependència en programes trilingües (Cenoz i Valencia; Lasagabaster) i quan l'alumnat d'origen estranger aprèn dues llengües a l'escola (Huguet; Oller i Vila).

Referències bibliogràfiques

F. Genesee; K. Lindholm-Leary; W. Saunders; D. Christian (2005). "English Language Learners in U. S. Schools: An Overview of Research Findings". *Journal of Education for Students Placed at Risk* (vol. 10, núm. 4, pàg. 363-385).

J. D. Ramírez (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal* (núm. 16, pàg. 1-62).

W. P. Thomas; V. Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

W. E. Lambert; G. R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

F. Genesee (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.

J. Cummins; M. Swain; K. Nakajima; J. Handscombe; D. Green; C. Tran (1984). "Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students". A: C. Rivera (editor). *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application* (pàg. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.

D. A. Wagner (1998). "Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco". A: Y. Durgunoglu; L. Verhoeven (editors). *Literacy development in a Multilingual context: cross-cultural perspectives* (pàg. 169-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

N. Francis (1999). "Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages". *Applied Psycholinguistics: psychological studies of language processes* (núm. 20, pàg. 533-561).

P. Sagasta; L. Etxeberria (2008). "¿Qué transfieren los alumnos al castellano cuando el aprendizaje lo realizan en euskara?". A: R. Monroy i A. Sánchez (editors). *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos* (pàg. 171-178). Murcia: Universidad de Murcia.

J. Sierra (2008). "Assessment of Bilingual Education in the Basque Country". A: J. Cenoz (editor). *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges* (pàg. 39-47). Clevedon: Multilingual Matters.

I. Vila (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Á. Huguet; X. A. González-Riaño (2002). "Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en entorno bilingüe". *Infancia y Aprendizaje* (vol. 25, núm. 1, pàg. 53-68).

E. B. Bernhardt; M. L. Kamil (1995). "Interpreting relationships between first language and second language reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses". *Applied Linguistics* (vol. 16, núm. 1, pàg. 15-34).

K. Koda (2007). "Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development". *Language Learning* (vol. 57, núm. 1, pàg. 1-44).

J. Cenoz; J. Valencia (1994). "Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country". *Applied Psycholinguistics* (núm. 15, pàg. 195-207).

D. Lasagabaster (2008, 13 de maig). "Programas escolares de multilingüismo en el País Vasco: hitos, éxitos y actitudes lingüísticas". Conferència organitzada per la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC.

Á. Huguet (2008). "Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante". *Infancia y Aprendizaje* (vol. 31, núm. 3, pàg. 283-301).

J. Oller, I. Vila (2011). "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación* (núm. 23, pàg. 3-22).

Genesee, Lindholm-Leary, Saunders i Christian revisen la recerca realitzada als Estats Units d'Amèrica els últims vint anys sobre el desenvolupament lingüístic i acadèmic de l'alumnat d'origen estranger de llengua pròpia diferent de la llengua anglesa. La revisió cobreix uns 4.000 articles i informes de recerca. En relació amb la hipòtesi d'interdependència lingüística, les conclusions de l'informe afirmen que les habilitats implicades en la comprensió lectora es transfereixen al llarg del temps –independentment de la tipologia estructural de les llengües– en l'educació infantil, primària i secundària, tant en relació amb l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera o com a segona llengua i, a més, la transferència es realitza des de la primera a la segona llengua i viceversa. No obstant això, afirmen que en els estadis avançats de domini de la L2 és important la competència lingüística oral general en L2, perquè l'èmfasi està en el text i la comprensió, la qual cosa requereix predicció, inferència i alts nivells de processament de la informació.

No obstant això, les relacions d'interdependència no es manifesten igual en relació amb les habilitats de lectura i escriptura i les habilitats orals. Oller i Vila estudien les relacions d'interdependència entre català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de tres grups lingüístics. Els participants van ser 153 alumnes parlants d'àrab, 45 alumnes romanesos i 259 llatinoamericans de llengua espanyola de sisè curs de primària procedents de 52 escoles amb 72 aules distribuïdes al llarg del territori de Catalunya. Tot l'alumnat havia estat escolaritzat a Catalunya des del parvulari o, si s'hi havia incorporat al llarg de l'educació primària o el parvulari, havia tingut una escolarització prèvia regular en els seus països d'origen. La taula 7 presenta les relacions d'interdependència entre el català i el castellà tant pel que fa a la llengua escrita com a l'expressió oral, segons tres variables: temps d'estada de l'alumnat a Catalunya, llengua de l'entorn social i llengua pròpia de l'alumnat.

Referència bibliogràfica

F. Genesee; K. Lindholm-Leary; W. Saunders; D. Christian (2005). "English Language Learners in U. S. Schools: An Overview of Research Findings". *Journal of Education for Students Placed at Risk* (vol. 10, núm. 4, pàg. 363-385).

Referència bibliogràfica

J. Oller; I. Vila (2011). "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación* (núm. 23, pàg. 3-22).

Taula 7. Interdependència lingüística, entorn sociolingüístic, temps d'estada i llengua familiar

	Llengua escrita				Expressió oral			
	r	gl	F	p<	r	gl	F	p<
- sis anys	0,581	1, 271	375,716	0,001	0,001	1, 45	0,027	0,871
+ sis anys	0,665	1, 121	240,119	0,001	0,035	1, 18	0,644	0,433
+ català	0,705	1, 121	289,568	0,001	0,029	1, 42	1,237	0,272
+ castellà	0,547	1, 271	326,903	0,001	0,000	1, 21	0,001	0,975
àrab	0,762	1, 129	411,889	0,001	0,000	1, 15	0,000	0,999
romanès	0,676	1, 42	87,685	0,001	0,108	1, 26	3,133	0,089
espanyol	0,564	1, 219	283,199	0,001	0,000	1, 20	0,001	0,974

r = coeficient de regressió de Pearson; p = probabilitat

Les relacions d'interdependència en llengua escrita són elevades i totes són significatives. En canvi, els coeficients de regressió pel que fa a l'expressió oral són molt baixos i cap és significatiu. Aquestes dades recolzen el model de doble iceberg proposat per Cummins, que ja hem vist, segons el qual en els atributs lingüístics i cognitius de la competència subjacent comuna no estan incorporats els aspectes formals i arbitraris de la L1 i la L2. Això és així fins i tot en dues llengües formalment properes com són el català i el castellà. Cummins i altres troben resultats semblants. En el seu treball sobre les relacions d'interdependència entre el japonès i l'anglès no van trobar cap relació significativa en relació als aspectes gramaticals, si bé van trobar fortes relacions respecte a les habilitats de lectura i d'escriptura. I, pel que fa a la llengua oral, van trobar correlacions significatives en l'estil comunicatiu, aspecte que no va ser avaluat en el treball d'Oller i Vila.

3.4. L'adquisició de la L2 en els programes bilingües

Genesee va fer una revisió dels resultats de coneixement de francès de l'alumnat anglòfon escolaritzat en programes d'immersió lingüística. Les seves conclusions van ser les següents:

- Els estudiants d'immersió adquireixen competència com els nadius o molt propera a la dels nadius en les habilitats lingüístiques relacionades amb la comprensió del francès (oral i escrita).
- Adquireixen una bona competència de les habilitats orals comunicatives en francès, tot i que significativament menors que les dels seus iguals nadius.
- Les habilitats orals en francès de l'alumnat d'immersió lingüística són independents de la seva capacitat d'aprenentatge, mentre que les habilitats

Referències bibliogràfiques

J. Cummins (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review* (núm. 15, pàg. 18-36).

J. Cummins; M. Swain; K. Nakajima; J. Handscombe; D. Green; C. Tran (1984). "Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students". A: C. Rivera (editor). *Communicate Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application* (pàg. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.

relacionades amb la lectura i l'escriptura es relacionen amb la seva capacitat d'aprenentatge.

- La disminució de la presència del francès al llarg de l'ensenyament obligatori, especialment en l'ensenyament secundari, implica un descens de la competència en la segona llengua.

L'avaluació dels programes d'immersió lingüística mostra que l'alumnat que s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola triga molts anys a equiparar el seu coneixement de la L2 al de l'alumnat que té aquesta llengua com a L1. A més, a nivell oral, sembla que no arriben a assolir un nivell semblant al dels seus companys nadius si no participen en entorns socials on hagin d'utilitzar oralment la L2 per a regular els seus intercanvis informals.

A Catalunya, els resultats són molt semblants. Areny i Vial presenten les dades de coneixement de català i castellà escrit i oral de l'alumnat de segon de primària l'any 1999. Les taules 8 i 9 presenten respectivament els resultats de català i castellà.

Taula 8. Coneixement de català escrit i oral d'acord amb la llengua familiar. Segon de primària. Any 1999

	N	català escrit	N	català escrit i oral
Altres llengües	100	50,68	88	64,04
Castellà	232	67,18	88	69,44
Bilingüe	88	67,54	33	70,96
Català	124	76,96	51	82,72

Taula 9. Coneixement de castellà escrit i oral d'acord amb la llengua familiar. Segon de primària. Any 1999

	N	castellà escrit	N	castellà escrit i oral
Altres llengües	93	54,70	86	54,70
Castellà	213	64,44	85	70,82
Bilingüe	81	65,31	32	69,20
Català	118	64,11	48	68,00

Pel que fa al coneixement de català, l'alumnat catalanoparlant obté resultats significativament superiors als de la resta de l'alumnat. A la vegada, l'alumnat amb una llengua diferent del català i del castellà obté resultats significativament més baixos que la resta de grups lingüístics –excepte en llengua oral respecte als bilingües. I, pel que fa al coneixement de castellà, únicament hi ha diferències significatives entre l'alumnat amb una llengua diferent del català i del castellà i la resta de l'alumnat.

Referència bibliogràfica

F. Genesee (1984). "On Cummins' Theoretical Framework". A: C. Rivera (editor). *Language proficiency and academic achievement* (pàg. 20-27). Clevedon: Multilingual Matters.

Referència bibliogràfica

M. Areny; S. Vial (2005, setembre). *Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària*. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants. Vic.

Aquestes dades mostren que l'adquisició del castellà per part de l'alumnat catalanoparlant no presenta deficiències respecte als castellanoparlants i els bilingües. Al contrari, el domini del català tant del castellanoparlants com dels bilingües és més baix que el de l'alumnat catalanoparlant.

Bel, Serra i Vila van avaluar l'any 1990 el coneixement de català de l'alumnat de sisè de primària que cursava programes d'immersió lingüística i el van comparar amb el de l'alumnat catalanoparlant escolaritzat en català. En aquesta avaluació es preveia el nivell socioprofessional de les famílies. Les taules 10 i 11 presenten respectivament els resultats de coneixement de català escrit i de català escrit i oral, d'acord amb el nivell socioprofessional de les famílies.

Referència bibliogràfica

A. Bel; J. M. Serra; I. Vila (1992). *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Document no publicat. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Taula 10. Coneixement de català escrit, immersió lingüística i nivell socioprofessional de les famílies. Sisè de primària. Any 1990

Nivell socioprofessional	Català escrit					
	Alt		Mitjà		Baix	
	X	d	X	d	X	d
Alumnat d'immersió lingüística	57,52	16,98	56,26	14,02	54,46	15,94
Alumnat de llengua catalana escolaritzat en català	68,28	13,47	68,87	12,22	67,12	12,69

X = mitjana; d = desviació

Taula 11. Coneixement de català oral i escrit, immersió lingüística i nivell socioprofessional de les famílies. Sisè de primària. Any 1990

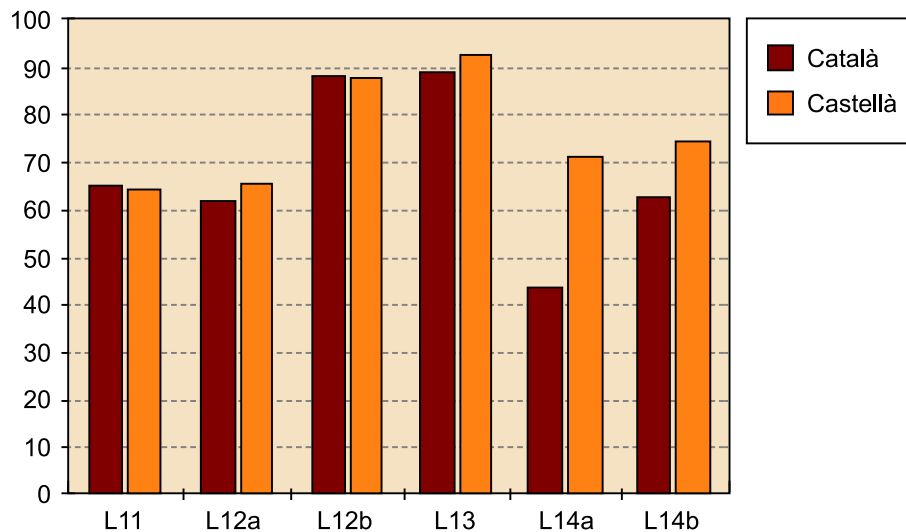
Nivell socioprofessional	Català escrit i oral					
	Alt		Mitjà		Baix	
	X	d	X	d	X	d
Alumnat d'immersió lingüística	60,30	8,90	63,07	13,65	60,13	15,51
Alumnat de llengua catalana escolaritzat en català	77,39	8,02	75,30	10,68	s. d.	s. d.

s. d.: sense dades; X= mitjana; d = desviació

Les dades mostren que després de nou anys de participar en un programa d'immersió lingüística al català, l'alumnat castellanoparlant sap menys català escrit i oral que els seus companys catalanoparlants escolaritzats en català.

Finalment, actualment a Catalunya, atesa la demografia lingüística, el coneixement de castellà de l'alumnat és més elevat que el coneixement de català. El gràfic 1 presenta les dades de l'any 2004 sobre les competències bàsiques en català i castellà de l'alumnat de segon de primària.

Gràfic 1. Competències bàsiques en català i castellà. Percentatge d'alumnat que assoleix les competències. Segon d'ESO. Any 2004



L11 = comprensió oral; L12 = expressió oral (a = discurs, b = correcció; L13 = comprensió lectora; L14 = expressió escrita (a = discurs, b = correcció). Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya 9* (pàg. 95). Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Les dades mostren que, respecte a l'expressió escrita, el coneixement mitjà de castellà és superior al de català.

La distància entre el coneixement de la L2 de l'alumnat que participa en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola i el que té l'alumnat nadiu encara és més gran en el cas de l'alumnat d'origen estranger.

3.4.1. Temps d'estada i adquisició de la L2

Al començament de la dècada de 1980, als països occidentals, fonamentalment al Canadà i als Estats Units d'Amèrica, es van iniciar una sèrie d'estudis per a poder establir el temps que les nenes i els nens estrangers trigaven a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola amb el dels seus iguals autòctons. La recerca va mostrar que l'adquisició de la llengua de l'escola és un llarg camí, en el qual hi ha diferents factors que el fan més o menys llarg. En general, la recerca internacional informa que l'alumnat d'origen estranger triga entre 18 i 24 mesos a adquirir una fluïdesa conversacional notable en la llengua predominant en el medi social i l'escola. En canvi, calen entre cinc i sis anys, i moltes vegades molts anys més, per atrapar els iguals nadius en les habilitats lingüístiques acadèmiques.

Per exemple, en l'estudi abans esmentat de Ramírez, l'alumnat que participava en un programa de canvi de llengua a l'anglès i en un programa transicional, al cap de quatre anys estava molt lluny de l'alumnat nadiu anglòfon; en canvi, l'alumnat que participava en un programa de manteniment de la llengua familiar, al cap de sis anys s'apropava al coneixement d'anglès dels seus iguals nadius.

Referència bibliogràfica

J. D. Ramírez (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal* (núm. 16, pàg. 1-62).

Thomas i Collier van estudiar els expedients de 700.000 alumnes d'origen estranger de cinc districtes escolars dels Estats Units d'Amèrica. En les seves conclusions afirmen que l'alumnat escolaritzat en un programa bilingüe triga entre quatre i set anys a atrapar lingüísticament en anglès els seus iguals nadius; l'alumnat d'incorporació tardana amb una escolarització prèvia regular escolaritzats en anglès triguen entre cinc i set anys i, finalment, l'alumnat d'origen estranger nascut als Estats Units o arribat de ben petits i escolaritzat en anglès triga entre set i deu anys, si bé la majoria d'aquests estudiants no arriben mai a atrapar lingüísticament els seus companys nadius al llarg de tota l'educació obligatòria.

En l'estudi de Thomas i Collier s'analitzen les variables que incideixen en el temps que aquest alumnat triga a atrapar lingüísticament els seus iguals anglòfons i conclouen que la variable més important és la quantitat d'ensenyament formal rebuda en la seva llengua inicial (L1). En dos districtes, dels cinc estudiats, s'hi afegia també el nivell educatiu dels pares i les mares.

La importància de l'ensenyament en la L1 es manifestava en el temps que trigava l'alumnat estranger a atrapar lingüísticament els seus iguals nadius. Així, l'alumnat que arribava als vuit anys amb una bona escolarització en la seva llengua era el que menys trigava a equiparar el seu coneixement d'anglès al dels seus iguals monolingües. En canvi, l'alumnat que hi arribava després dels dotze anys –independentment del seu nivell d'escolarització en la seva llengua inicial– no tenia temps durant l'ensenyament obligatori d'atrapar els seus iguals nadius. Finalment, els que hi arribaven abans dels vuit anys trigaven, com ja hem dit, entre set i deu anys a atrapar els nadius parlants de l'anglès, excepte l'alumnat que participava en programes bilingües als Estats Units, que desenvolupava la seva L1. En aquest cas, el temps per atrapar els seus iguals nadius se situava en aproximadament sis anys.

Hakuta, Butler i Witt, per la seva banda, van concloure que fins i tot a les escoles que tenien un alt prestigi pels seus resultats en anglès entre l'alumnat d'origen estranger, aquest alumnat trigava cinc anys a equiparar el seu domini formal de la llengua oral amb els seus iguals de llengua anglesa, i entre quatre i set anys per dominar l'anglès acadèmic.

A Catalunya, també disposem d'estudis sobre el temps que triga l'alumnat d'origen estranger a atrapar lingüísticament en català i castellà els seus companys autòctons catalanoparlants i castellanoparlants, com els d'Oller i Vila i els de Maruny i Molina. Oller i Vila van avaluar durant el curs 2006-2007 el coneixement de català i castellà escrit de 626 i 486 alumnes autòctons i d'origen estranger respectivament de sisè de primària de 47 escoles de Catalunya. Els països d'origen de l'alumnat estranger eren 41 i hi havia parlants de 27 llengües. La taula 12 presenta les dades de coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat autòcton i estranger.

Referència bibliogràfica

W. P. Thomas; V. Collier (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Referència bibliogràfica

K. Hakuta; Y. G. Butler; D. Witt (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?*. Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Referències bibliogràfiques

J. Oller; I. Vila (2008). "El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria". *SL&Ien Red. Revista Electrónica de Investigación y Didáctica* (vol. 1, núm. 1, pàg. 9-28).

J. Oller; I. Vila (2010). "Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia". *Sociolinguistic Studies* (vol. 4, núm. 1, pàg. 63-84).

L. Maruny; M. Molina (2000a). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca*. Vol. I i II. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.

L. Maruny; M. Molina (2000b). "Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora". Comunicació al Seminari Interculturalitat, Educació i Llengües. Girona: Comissions Obreres.

Taula 12. Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Castellà escrit		Català escrit	
	X	d	X	d
Alumnat d'origen estranger	45,94	19,97	46,96	18,66
Alumnat d'origen autòcton	62,90	15,73	66,00	16,79

X = mitjana; d = desviació típica

Les diferències són significatives a favor de l'alumnat autòcton.

La taula 13 presenta les mateixes dades d'acord amb el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger.

Taula 13. Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Castellà escrit		Català escrit	
	X	d	X	d
Menys d'un any	32,83	21,86	29,61	15,09
D'un a tres anys	43,41	19,35	41,40	16,04
De tres a sis anys	51,75	19,98	51,83	18,94
De sis a nou anys	50,38	17,32	54,72	14,95
Nascuts a Catalunya	44,19	18,57	50,11	18,93

X = mitjana; d = desviació típica

A mesura que augmenta el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger, augmenta significativament el seu coneixement de català i castellà. El progrés únicament es trenca amb l'alumnat (sempre d'origen estranger) nascut a Catalunya, que sap menys català i castellà que el que sap l'alumnat d'origen estranger que fa de tres a nou anys que hi viu. Si comparem les dades de la taula 13 amb les de la taula 12, podem observar que en cap cas l'alumnat d'origen estranger no atrapa lingüísticament l'alumnat d'origen nacional. No obstant això, com

podem veure en les taules 14 i 15, l'anàlisi dels resultats de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb les famílies lingüístiques amb més nombre de parlants (semítica, romànica i nigerocongolesa) matisa les apreciacions anteriors.

Taula 14. Coneixement de castellà escrit. Alumnat d'origen estranger, temps d'estada i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Semítica		Romànica		Nigerocongolesa	
	X	d	X	d	X	d
Menys d'un any	6,42	6,26	44,23	18,09	s. d.	
D'un a tres anys	25,80	18,61	50,32	15,72	17,28	2,48
De tres a sis anys	34,21	23,57	59,88	14,22	s. d.	
De sis a nou anys	47,02	14,08	62,30	13,98	33,07	14,66
Nascuts a Catalunya	47,12	16,26	52,38	23,87	38,21	16,68

s. d.: sense dades; X = mitjana; d = desviació típica

Taula 15. Coneixement de català escrit. Alumnat d'origen estranger, temps d'estada i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Semítica		Romànica		Nigerocongolesa	
	X	d	X	d	X	d
Menys d'un any	13,14	8,53	35,10	13,63	s. d.	
D'un a tres anys	34,42	20,67	43,79	13,88	23,29	8,34
De tres a sis anys	40,55	22,10	55,71	15,32	s. d.	
De sis a nou anys	51,61	16,09	60,36	13,05	45,76	11,57
Nascuts a Catalunya	54,59	16,13	50,34	23,87	47,05	16,68

s. d.: sense dades; X = mitjana; d = desviació típica

Els resultats de castellà escrit de l'alumnat amb una llengua romànica que fa més de tres anys que és a Catalunya assoleix o supera el coneixement de castellà escrit de l'alumnat autòcton castellanoparlant ($X = 60,11$). Això no passa amb l'alumnat autòcton catalanoparlant ($X = 65,76$) o bilingüe ($X = 64,00$). Pel que fa al coneixement de català, cap grup lingüístic no atrapa lingüísticament l'alumnat autòcton, independentment de la llengua inicial d'aquests.

Estudi a Osca

Aquests resultats ratifiquen l'estudi de Navarro i Huguet realitzat amb l'alumnat de primer d'ESO de la província d'Osca. El treball mostra que l'alumnat llatinoamericà triga com a mínim sis anys a equiparar el seu coneixement de castellà al de l'alumnat nacional del mateix nivell sociocultural.

Referència bibliogràfica

J. L. Navarro; A. Huguet (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Posteriorment, Oller i Vila van augmentar els participants a 652 alumnes d'origen estranger i 721 alumnes autòctons de 53 escoles i van incorporar a la seva anàlisi les característiques de l'entorn social on viu l'alumnat d'origen estranger. Aquesta variable té gran importància en el cas de Catalunya, ja que, a diferència del treballs internacionals, en molts casos hi ha una important discontinuïtat lingüística entre la llengua de l'escola i la llengua predominant de l'entorn on viu l'alumnat d'origen estranger. La taula 16 mostra els resultats.

Taula 16. Coneixement de castellà i català escrit. Alumnat estranger, temps d'estada i llengua predominant a l'entorn social. Sisè de primària. Any 2007

	Castellà escrit				Català escrit			
	Menys de 6 anys		Més de 6 anys		Menys de 6 anys		Més de 6 anys	
	X	d	X	d	X	d	X	d
Entorn castellà	42,8	21,1	44,8	18,4	42,2	17,8	48,9	17,5
Entorn català	49,5	20,3	48,3	16,96	51,2	19,6	54,2	17,0

X = mitjana; d = desviació típica

L'alumnat d'origen estranger que viu en un entorn de llengua predominant catalana sap significativament més català i castellà que el que viu en un entorn de llengua predominant castellana. A més, amb un temps d'estada més llarg, el coneixement de català augmenta significativament, no així el coneixement de castellà. Pel que fa a l'anàlisi de la llengua inicial de l'alumnat, s'observa que l'alumnat de llengua romànica que viu en entorns de llengua predominant catalana, després de sis anys d'estada s'apropa al coneixement de català dels catalanoparlants, s'equipara amb el dels bilingües autòctons i és més alt que el de l'alumnat autòcton castellanoparlant.

Els treballs realitzats a Catalunya sobre el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger i l'adquisició de les llengües escolars **confirmen els resultats internacionals** i incorporen, d'acord amb la situació sociolingüística de Catalunya, una variable referida a la llengua predominant de l'entorn social on viu l'alumnat estranger.

Referència bibliogràfica

J. Oller; I. Vila (2010). "Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrants pupils in Catalonia". *Sociolinguistic Studies* (vol. 4, núm. 1, pàg. 63-84).

4. Domini conversacional i acadèmic i usos lingüístics

Els resultats de la recerca sobre l'educació bilingüe destaquen especialment tres aspectes:

- El desenvolupament de la llengua inicial (L1) de l'alumnat al llarg del programa i el seu manteniment en el context familiar faciliten l'adquisició de la segona llengua (L2).
- L'alumnat de llengua majoritària escolaritzat en un programa bilingüe triga entre sis i nou anys a equiparar el seu coneixement acadèmic de la L2 amb els seus iguals que la tenen com a pròpia i hi estan escolaritzats.
- L'alumnat d'origen estranger que no rep suport educatiu en la seva llengua triga encara més anys a equiparar el seu coneixement acadèmic de la L2 al del seus iguals nadius.

Aquests resultats donen suport a la hipòtesi d'interdependència lingüística i especialment mostren que els usos lingüístics implicats en les activitats conversacionals i els que s'utilitzen en les activitats d'ensenyament i aprenentatge tenen ritmes evolutius diferents: els primers es desenvolupen molt abans que els segons. Cummins proposa la distinció entre:

- Les **BICS** (*basic interpersonal communicative skills*), habilitats que estan relacionades amb l'ús de la llengua per a regular i controlar les relacions socials cara a cara i, per tant, es desenvolupen i s'utilitzen fonamentalment en les relacions informals.
- La **CALP** (*cognitive academic language proficiency*), relacionada amb l'ús del llenguatge amb propòsits acadèmics i implicada en les activitats d'ensenyament i aprenentatge en el context escolar.

4.1. Les BICS i la CALP

Cummins explica que va introduir aquesta distinció per a evitar que l'alumnat d'origen estranger que al parvulari demostrava fluïdesa conversacional en la L2 comencés l'educació primària en un programa de canvi de llengua sense cap suport al desenvolupament de la seva L1 i sotmès a una metodologia "com si ja fos nadiu". De fet, aquesta és una idea molt normal entre el professorat. Per exemple, en un treball realitzat pel Colectivo IOÉ sobre l'escolarització de l'alumnat marroquí a la Comunitat de Madrid i Catalunya, es constata que:

Referència bibliogràfica

J. Cummins (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". A: Diversos autors. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pàg. 3-49). Los Angeles: California State University.

Referència bibliogràfica

J. Cummins (2002). *Lengua, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

"En los centros de Cataluña con plena implantación del programa de inmersión lingüística, el profesorado de preescolar no observa dificultad especial en estos alumnos para el aprendizaje del catalán, ni siquiera en comparación con alumnos hijos de familias castellano-hablantes."

Colectivo IOÉ. (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de marroquíes en la escuela* (pàg. 75). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Com hem vist en l'apartat anterior, però, això no és així: aquest alumnat triga molt de temps, independentment de la seva fluïdesa conversacional, a atrapar lingüísticament els seus companys nadius en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Com hem vist, aquest fet ja es coneixia mitjançant l'avaluació dels programes d'immersió lingüística. En aquests programes l'alumnat de llengua majoritària trigava molts anys a equiparar el seu coneixement de la llengua escolar amb el dels seus companys de llengua minoritària escolaritzats en la seva llengua. Per això, per raons metodològiques, una de les condicions dels programes d'immersió lingüística va ser el manteniment de l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat pel que fa al seu desconeixement de la llengua escolar. És a dir, s'intentava evitar barreges entre alumnat amb una llengua diferent de l'escolar i alumnat que tenia la llengua escolar com a pròpia. Certament, a vegades no era possible, però la consciència d'aquesta situació per part del professorat servia per a desenvolupar metodologies i establir organitzacions escolars que garantissin el desenvolupament de la llengua escolar a tot l'alumnat.

No obstant això, la situació de la immersió lingüística del segle passat té poca veure amb l'escolarització de l'alumnat estranger, ja que, com hem vist, el nombre de llengües és immens i, per tant, és impossible ni el desenvolupament de programes de manteniment, ni la segregació de l'alumnat pel seu origen lingüístic. Per això, els problemes educatius que suscita la nova situació requereixen una conceptualització del desenvolupament de la L2 en el context escolar que orienti tant la pràctica educativa com l'organització escolar. La distinció entre les BICS i la CALP respon a aquesta preocupació.

Aquesta distinció té una llarga tradició en la psicologia cultural iniciada en la dècada de 1920 per L. S. Vigotski. Aquest autor entén el llenguatge com un instrument que serveix tant per a regular els intercanvis socials com per a regular i planificar l'activitat individual. En la seva concepció, el llenguatge és l'instrument mitjancer de l'activitat cognitiva, de manera que aquesta existeix únicament en la mesura que el subjecte utilitza el llenguatge per a fer-la possible.

Aquestes idees accentuen la naturalesa instrumental del llenguatge, el material del qual és arbitrari i convencional; per tant, s'adquireix quan –en l'àmbit de les relacions socials– qui ja sap utilitzar-ho ensenya l'aprenent a fer-ho. És la idea subjacent a l'educació bilingüe, la qual proclama que l'adquisició del llenguatge és un destil·lat de fer-hi coses quan no se sap com fer-ho: quan s'aprèn

Vegeu també

Hem parlat de l'augment del nombre de llengües en el capítol "Els nous moviments migratoris". D'altra banda, hem explicat la impossibilitat de desenvolupar programes de manteniment i de segregació dels alumnes en el capítol "Escola inclusiva i educació plurilingüe".

i s'ensenya mitjançant una llengua desconeguda per l'alumnat, no únicament es construeix coneixement, sinó que, de retruc, s'adquireix l'habilitat que permet aquesta construcció.

Això és molt clar en el context familiar. Cap mare, ni cap pare, no deixa de fer coses amb les seves criatures perquè són petites i no entenen. Al contrari, des del primer dia de vida, els adults s'impliquen en activitats d'atenció i acció conjunta amb les seves criatures, que promouen l'adquisició de les habilitats necessàries, entre aquestes el llenguatge, per a poder participar en l'activitat conjunta. Com ja hem assenyalat, la pràctica educativa en l'educació bilingüe és semblant i, per tant, des de l'educació escolar es promouen noves habilitats lingüístiques relacionades amb les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

La distinció entre les BICS i la CALP exemplifica el desenvolupament de les habilitats lingüístiques en situacions informals i en el context escolar.

Les **BICS** són les habilitats lingüístiques bàsiques desenvolupades abans dels cinc anys (fluïdesa, vocabulari de la vida quotidiana, construccions gramaticals simples, accent, etc.). És el llenguatge que s'utilitza en les relacions socials informals, el qual s'acompanya de gestos i senyals paralingüístics que permeten el reconeixement de les intencions comunicatives dels locutors. Cummins afirma que és una condició necessària, però no suficient per a l'èxit escolar.

La **CALP** s'associa amb el coneixement lingüístic conceptual i constitueix la dimensió de la competència lingüística que està relacionada amb les habilitats cognitives i acadèmiques; és a dir, amb les habilitats necessàries per al progrés escolar. Entre aquestes hi ha, per exemple, el coneixement de vocabulari poc familiar, la producció (oral o escrita) de sintaxi i produccions complexes que no s'acostumen a utilitzar en les relacions informals, i la comprensió de textos en les diferents àrees curriculars i similars. La competència lingüísticocognitiva, però, no és exclusivament lingüística (en el sentit gramatical), sinó que es refereix sobretot a aspectes cognitius, com el coneixement conceptual (comprensió de significats de conceptes abstractes, sinònims, antònims, etc.), la capacitat metalingüística i l'ús descontextualitzat del llenguatge. Des del punt de vista de Cummins, totes aquestes habilitats es manifesten en l'ús escrit del llenguatge, que és l'habilitat bàsica en què es basa el progrés escolar.

Cummins integra aquesta distinció en un marc que incorpora, des d'una perspectiva evolutiva, tant els aspectes de la competència lingüística que es desenvolupen al llarg del temps, com el rol dels contextos específics d'adquisició que determinen el desenvolupament dels seus diferents components. En concret, considera que la competència lingüística s'ha de conceptualitzar al llarg de dos continus:

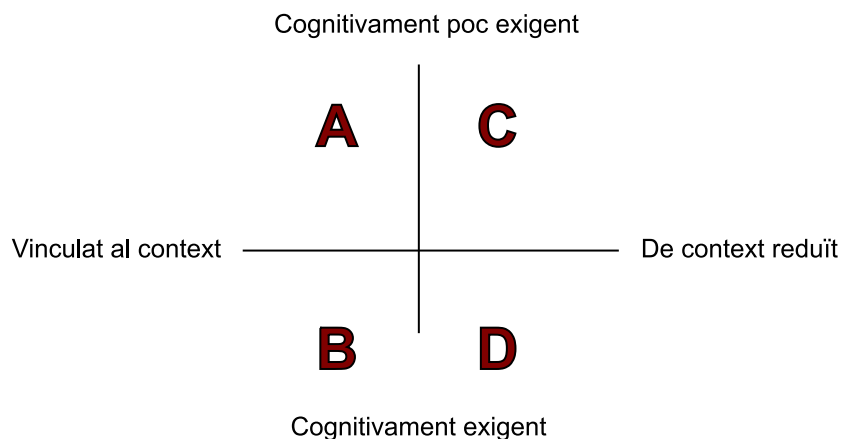
Referència bibliogràfica

J. Cummins (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". A: Diversos autors. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pàg. 3-49). Los Angeles: California State University.

- Un, relacionat amb el suport contextual per codificar o descodificar els missatges lingüístics.
- L'altre, relacionat amb el grau de requeriment cognitiu de les activitats lingüístiques; és a dir, la quantitat d'informació processada per unitat de temps.

La figura 2 mostra aquesta conceptualització.

Figura 2. Suport contextual i grau d'implicació cognitiva en les tasques i les activitats comunicatives.



Font: J. Cummins (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". A: Diversos autors. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pàg. 3-49). Los Angeles: California State University.

El primer aspecte es refereix al suport contextual disponible per a expressar o comprendre significats (produir o reconèixer intencions comunicatives), que pot estar integrat en el context (*context-embedded*) o ser de context reduït (*context-reduced*). Una cosa és la conversa cara a cara, en què els diferents interlocutors reconeixen les seves intencions a partir de la negociació del sentit mitjançant claus lingüístiques, senyals paralingüístiques i situacionals, una altra de ben diferent és el reconeixement de les intencions d'un interlocutor no present com, per exemple, en la comprensió d'un text escrit. En aquesta situació es requereixen altres habilitats per a negociar, des de la lletra escrita, els diferents sentits presents en la ment de l'autor del text escrit.

L'altre aspecte representa el conjunt de tasques i habilitats cognitives en què el processament de les habilitats lingüístiques està automatitzat; és a dir, requereix menys implicació cognitiva per a una execució adequada, perquè està incorporat en el repertori lingüístic, mentre que, en el pol oposat, s'hi inclouen totes les tasques escolars que requereixen una alta implicació cognitiva, ja que les habilitats lingüístiques per a resoldre la tasca no estan automatitzades.

Cummins afirma que les BICS se situen en el quadrant A i la CALP, al D. A més a més, considera que les BICS són de domini específic i, per tant, el seu desenvolupament en la L1 i la L2 és independent, mentre que la CALP es pot promoure tant des de l'ús de la L1 com des del de la L2. En la seva proposta,

els components de la CALP s'agrupen i es continuen desenvolupant al llarg de tota l'escolaritat (fins i tot després), estretament relacionats amb el domini de la lectura i l'escriptura.

Cummins s'ha defensat de les crítiques que l'acusen de proposar que els diferents repertoris lingüístics s'adquireixen de manera independent i diferent. Considera que l'afirmació que les BICS i la CALP són conceptualment diferents no significa que estiguin separades o que s'adquireixen de manera diferent. Així, afirma que totes dues:

"están configuradas por sus contextos de adquisición y uso. Coherentes con la perspectiva vigotskiana del desarrollo cognitivo y del lenguaje, BICS y CALP se desarrollan en el seno de una matriz de interacción social. Sin embargo, siguen pautas evolutivas diferentes."

J. Cummins (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía* (pàg. 92). Madrid: Morata.

Finalment, Cummins afegeix que mai no ha defensat que, en relació amb l'adquisició d'una segona llengua, les BICS han de precedir la CALP. Això passa generalment, d'acord amb les dades empíriques, en l'alumnat estranger que està aprenent una segona llengua, si bé no sempre és així. Per exemple, l'alumnat de nova incorporació que ha desenvolupat alts nivells de desenvolupament conceptual respecte a la CALP en la seva L1 pot accedir als primers nivells d'alfabetització en la L2 amb nivells baixos de domini oral, si bé el seu progrés requereix, a la vegada, el desenvolupament d'habilitats orals en la L2, com assenyalen Genesee, Lindholm-Leary, Saunders i Christian.

4.2. Relacions col·laboratives i coercitives

Cummins ha perfilat progressivament la seva proposta, tot i que substancialment manté els aspectes principals defensats des de 1981. En concret, ha aprofundit en la seva concepció vigotskiana sobre les relacions entre llenguatge i cognició a partir de les crítiques rebudes des de la psicologia cultural.

Genesee reconeix que en la proposta de Cummins s'afirma que la competència lingüística desenvolupada des de l'ús del llenguatge en el context escolar està socialment construïda i requereix una matriu d'interacció social. Però, des del seu punt de vista, en la discussió posterior sobre el desenvolupament de la competència lingüística i el progrés escolar s'oblida dels fonaments socials de la interacció al llarg de l'aprenentatge. En concret, critica que s'utilitzin etiquetes com "cognitiu" o "quantitat d'informació processada", ja que impliquen una activitat que no és socialment rellevant. L'autor aposta per fonamentar millor el model en la psicologia cultural, de manera que s'evidenciï la importància dels factors socials en la construcció de la cognició de les persones. Així, Genesee exemplifica el seu pensament en els treballs de Michael Cole i Silvia Scribner amb la tribu Kpelle de Libèria, en els quals s'assenyala que la memorització d'una llista de paraules (tasca poc dependent del context) no és immune als efectes del significat social. En definitiva, Genesee defensa que no es pot separar l'ús del llenguatge de l'alumnat en tasques escolars de les varia-

Referència bibliogràfica

F. Genesee; K. Lindholm-Leary; W. Saunders; D. Christian (2005). "English Language Learners in U. S. Schools: An Overview of Research Findings". *Journal of Education for Students Placed at Risk* (vol. 10, núm. 4, pàg. 363-385).

Referència bibliogràfica

F. Genesee (1984). "On Cummins' Theoretical Framework". A: C. Rivera (editor). *Language proficiency and academic achievement* (pàg. 20-27). Clevedon: Multilingual Matters.

bles psicosocials i sociolingüístiques i, per tant, s'ha de tenir en compte que el rendiment escolar de l'alumnat reflecteix les seves habilitats per a respondre a la situació social proposada més que a les habilitats cognitives en si mateixes.

D'acord amb Genesee, Cummins analitza l'escola des del punt de vista de la negociació de les identitats que es produeixen en les relacions entre el professorat i l'alumnat. La seva proposta distingeix entre relacions coercitives (*coercitive*) i col·laboratives (*collaborative*) de poder a nivell macro (institucional) i micro (interaccions a l'aula):

- Les **relacions coercitives** es refereixen a l'exercici del poder d'un grup en detriment d'un grup subordinat. En aquesta concepció s'assumeix que com més poder té un grup, menys en tenen els altres, que queden subordinats al grup dominant (i són percebuts com a inferiors).
- Les **relacions col·laboratives** de poder actuen sobre la presumpció que el poder no està fixat, sinó que pot ser generat en les relacions interpersonals i intergrupals. El poder és creat en les relacions i compartit pels participants. El poder és creat amb altres abans que ser imposat pels uns sobre els altres. En altres paraules, els participants en aquestes relacions són apossats mitjançant les seves relacions, de manera que cadascú s'afirma en la seva pròpia identitat i adquireix més sentit de l'eficàcia per a provocar canvis en la seva vida o en les situacions socials.

El tractament educatiu del llenguatge adquireix una gran importància en aquesta concepció. Cummins critica durament la ideologia monolingüe que impera en els sistemes educatius dels països de recepció d'alumnat estranger (Christensen i Stanat, Esser, Leseman, Nusche, Stanat i Christensen). D'acord amb la seva concepció sobre l'existència d'elements comuns implicats en l'ús del llenguatge amb propòsits acadèmics que es poden desenvolupar (i transferir-se) des de qualsevol llengua, defensa que la creació de relacions col·laboratives de poder en el context escolar obliga a un tractament educatiu de la llengua de l'alumnat, a més a més de la llengua escolar. Això redunda en l'atribució de sentit, com afirma Coll, de l'escola, amb la consegüent major implicació de l'alumnat estranger en els processos d'ensenyament i aprenentatge, i, per tant, en el seu progrés en el coneixement de la llengua escolar.

Referències bibliogràfiques

G. Christensen; P. Stanat (2007). *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington: Migration Policy Institute.

H. Esser (2006). "Migration, Language and Integration". *AKI Research Review* (núm. 4). Berlin: Social Science Research Center Berlin.

P. Leseman (2007). *Early Education for Immigrant Children*. Washington: Migration Policy Institute.

D. Nusche (2009). "What works in migrant education? A review of evidence and policy options". *OECD Education Working Papers* (núm. 22). OECD Publishing.

Referències bibliogràfiques

J. Cummins (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: Association for Bilingual Education.

J. Cummins (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

P. Stanat; G. Christensen (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.

C. Coll (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 41, pàg. 131-142).

Aquesta concepció guia nombroses propostes educatives que tenen com a objectiu apoderar l'alumnat estranger i les seves famílies, mitjançant la incorporació i l'ús de les seves llengües en el context escolar.

Vegeu també

Veurem algunes d'aquestes propostes en el capítol: "El desenvolupament de la competència plurilingüe i la pràctica educativa".

Resum

L'educació bilingüe té una llarga història. No és un invent recent, sinó que ha estat present de formes diverses des dels inicis de l'extensió de l'educació obligatòria a tota la població. Però no sempre ha gaudit del prestigi que té actualment. Al contrari, els primers pedagogs, lingüistes i psicòlegs que van pensar i discutir sobre el bilingüisme individual van considerar que tenia funestes conseqüències sobre el desenvolupament infantil. Per això, van defensar que l'educació, almenys fins als 12 anys, fos monolingüe. Posteriorment, es podia aprendre una segona llengua.

Aquesta concepció es basava en la creença que les persones bilingües tenien un magatzem per a cada llengua, de manera que si se'n començava a omplir un sense que l'altre estigués ple, no s'acabarien d'omplir cap dels dos. Per això, de primer calia omplir el magatzem de la primera llengua i, una vegada omplert, es podia començar a omplir el segon magatzem. Certament, aquesta concepció de la competència bilingüe no té avui dia cap suport empíric. Al contrari, d'acord amb el que hem vist, la competència bi-plurilingüe és una competència interdependent, de manera que qualsevol desenvolupament en una de les llengües es pot transferir a altres si hi ha una exposició adequada i el desig d'aprendre-les.

No obstant això, independentment de la inadequació de la proposta sobre la competència bilingüe, el model es va mantenir durant molts i molts anys i, de fet, els sistemes escolars han utilitzat una concepció monolingüe i seqüencial sobre l'adquisició de les llengües. No ha estat fins fa ben poc que s'ha començat a obrir un camí segons el qual l'educació lingüística no ha d'adoptar un model d'ensenyament i aprenentatge seqüencial de les llengües.

Certament, l'educació bilingüe no assumia aquest plantejament àmpliament majoritari sobre l'educació lingüística i, per això, en molts dels atacs que ha patit, s'utilitzaven arguments pedagògics i psicològics que recordaven les discussions de començaments del segle XX. Però, a pesar dels atacs –especialment en situacions amb importants desequilibris entre les llengües presents en un territori com, per exemple, els que existeixen entre les llengües majoritàries i minoritàries quan estan presents en un mateix espai social–, s'ha promogut l'educació bilingüe per a aconseguir el bilingüisme individual de tota la població.

L'educació bilingüe adopta diferents models organitzatius per a assolir el bilingüisme individual de l'alumnat. La distinció més important es relaciona amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Així, hi ha models que ho fan des de la llengua pròpia de l'alumnat (programes de manteniment de la llengua inicial), i altres que ho fan des de la segona llengua (programes d'immersió

lingüística). L'adopció d'un model o altre es relaciona amb les característiques sociolingüístiques i amb les actituds lingüístiques de la població. No obstant això, hi ha un criteri que guia l'ús d'un i altre model: si existeix el desig d'assolir el bilingüisme individual de tota la població, cal que l'escola prioritzi la llengua que té més possibilitats de ser socialment abandonada.

L'avaluació de l'educació bilingüe ha mostrat els seus beneficis per al desenvolupament de la competència lingüística en la L1 i la L2 de l'alumnat, independentment del tipus de programa adoptat. A més, aquests beneficis són per a tota la població escolar, independentment de les seves característiques familiars o individuals. A la vegada, les avaluacions han evidenciat que el desenvolupament de la L1 i la L2 es fa a l'uníson i, per tant, el model seqüencial d'aprenentatge de les llengües no és adequat. També han fet palès que el desenvolupament de la L2 de l'alumnat bilingüe comparat amb el dels seus parells monolingües no segueix el mateix ritme o, en altres paraules, es triga més temps a aprendre una llengua com a L2 que com a L1.

Els resultats de les avaluacions bilingües han servit per a construir models teòrics tant sobre la competència lingüística de les persones bilingües com sobre el seu procés de desenvolupament. En concret, s'ha afirmat la noció d'interdependència lingüística i l'existència d'una competència subjacent comuna que guia els usos de les diferents llengües que dominen les persones bilingües. També han servit per a comprendre millor el progrés lingüístic de l'alumnat en el context escolar. Així, la distinció entre habilitats lingüístiques conversacionals i cognitivoacadèmiques permet comprendre les dades sobre el desenvolupament de les habilitats lingüístiques en la L2 i, especialment, sobre el temps que l'alumnat bilingüe triga a atrapar en la L2 els seus parells monolingües.

Bibliografia

Bibliografia bàsica

Arnau, J. (1992). "Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos". A: Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J. M.; Vila, I. *La educación bilingüe* (pàg. 11-51). Barcelona: Horsori.

L'autor descriu els models organitzatius en l'educació bilingüe i presenta les bases psicopedagògiques sobre l'ensenyament de la segona llengua.

Cummins, J. (2002). "El dominio del idioma en contextos académicos". A *Lenguaje, poder y pedagogía* (pàg. 73-104). Madrid: Morata.

És el capítol 3 del llibre en què J. Cummins sistematitza els seus postulats sobre l'educació bi-plurilingüe. En aquest apartat revisa la distinció entre les habilitats lingüístiques conversacionals i cognitivocadèmiques, n'expandeix el significat i presenta el suport empíric per a aquesta distinció.

Cummins, J. (2005). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe". A: Lasagabaster, D.; Sierra, J. M. (editors). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pàg. 113-132). Barcelona: Horsori.

L'article revisa la hipòtesi d'interdependència lingüística a partir de la recerca realitzada els últims 25 anys. A la vegada, l'autor utilitza aquesta hipòtesi per a plantejar algunes qüestions sobre l'organització de l'educació escolar i la pràctica educativa en l'educació bilingüe.

Oller, J.; Vila, I. (2008). "El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria". *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica* (vol. 1, núm. 1, pàg. 9-28).

És un estudi realitzat a sisè de primària sobre el coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger. L'article se centra principalment en les variables temps d'estada i llengua familiar per a esbrinar-ne la influència en el coneixement lingüístic de totes dues llengües.

Vila, I.; Siqués, C.; Roig, T. (2006). "L'educació bilingüe: una guia per als sistemes educatius". A: *Llengua, escola i immigració: Un debat obert* (pàg. 69-96). Barcelona: Graó.

Aquest capítol aborda les bases psicològiques i sociològiques de l'educació bilingüe amb un èmfasi especial en els programes d'immersió lingüística. A la vegada, descriu el marc teòric que explica els resultats sobre les competències lingüístiques avaluades en diferents programes d'educació bilingüe.

Bibliografia complementària

Areny, M.; Vial, S. (2005, setembre). *Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrant en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària*. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants. Vic.

Balkan, L. (1979). *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Madrid: Marova.

Barke, E. M.; Parry Williams, D. E. (1938). "A further study of comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales". *British Journal of Educational Psychology* (núm. 8, pàg. 63-77).

Bel, A.; Serra, J. M.; Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Document no publicat. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Bernhardt, E. B.; Kamil, M. L. (1995). "Interpreting relationships between first language and second language reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses". *Applied Linguistics* (vol. 16, núm. 1, pàg. 15-34).

Bruck, M. (1978). "The suitability of early French immersion programs for the language disabled child". *Canadian Journal of Education* (núm. 3, pàg. 51-72).

Bruck, M. (1982). "Language impaired children's performance in an additive bilingual education program". *Applied Psycholinguistics* (núm. 3, pàg. 45-60).

Bruck, M. (1984). "Feasibility of an additive bilingual program for the language impaired child". A: Paradis, M.; Lebrun, Y. (editors). *Early Bilingualism and Child Development* (pàg. 69-93). Rotterdam: Swets and Zeitlinger.

Bureau International d'Éducation (1928). *Le bilinguisme et l'éducation (Travaux de la Conférence de Luxembourg)*. Ginebra.

Cenoz, J.; Valencia, J. (1994). "Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country". *Applied Psycholinguistics* (núm. 15, pàg. 195-207).

Colectivo Ioé (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Coll, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 41, pàg. 131-142).

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2004). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya 8*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

Christensen, G.; Stanat, P. (2007). *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. Washington: Migration Policy Institute.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research* (núm. 49, pàg. 222-251).

Cummins, J. (1981). "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". A: Diversos autors. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pàg. 3-49). Los Angeles: California State University.

Cummins, J. (1986). "Empowering minority students: A framework for intervention". *Harvard Educational Review* (núm. 15, pàg. 18-36).

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

Cummins, J.; Swain, M.; Nakajima, K.; Handscombe, J.; Green, D.; Tran, C. (1984). "Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students". A: Rivera, C. (editor). *Communicate Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application* (pàg. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.

Esser, H. (2006). "Migration, Language and Integration". *AKI Research Review* (núm. 4). Berlin: Social Science Research Center Berlin.

Francis, N. (1999). "Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages". *Applied Psycholinguistics: psychological studies of language processes* (núm. 20, pàg. 533-561).

Fishman, J. (1976). *Bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Genesee, F. (1984). "On Cummins' Theoretical Framework". A: Rivera, C. (editor). *Language proficiency and academic achievement* (pàg. 20-27). Clevedon: Multilingual Matters.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.

Genesee, F.; Lindholm-Leary, K.; Saunders, W.; Christian, D. (2005). "English Language Learners in U. S. Schools: An Overview of Research Findings". *Journal of Education for Students Placed at Risk* (vol. 10, núm. 4, pàg. 363 -385).

Genesee, F.; Lindholm-Leary, K.; Saunders, W.; Christian, D. (editors) (2006). *Educating English Language Learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Hakuta, K.; Butler, Y. G.; Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?*. Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.

Huguet, A. (2008). "Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante". *Infancia y Aprendizaje* (vol. 31, núm. 3, pàg. 283-301).

Huguet, A.; González-Riaño, X. A. (2002). "Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en entorno bilingüe". *Infancia y Aprendizaje* (vol. 25, núm. 1, pàg. 53-68).

ISEI-IVEI (2006). *Evaluación de la Educación Primaria 2004*. Vitòria: Gobierno Vasco.

ISEI-IVEI (2007). *Nivel B2 de euskera en Educación Primaria*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Koda, K. (2007). "Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language reading Development". *Language Learning* (vol. 57, núm. 1, pàg. 1-44).

Lasagabaster, D. (2008, 13 de maig). "Programas escolares de multilingüismo en el País Vasco: hitos, éxitos y actitudes lingüísticas". Conferència organitzada per la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC.

Lambert, W. E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". A: F. About; R. D. Meade (editors). *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.

Lambert, W. E. (1981). "Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela". *Revista de Educación* (núm. 268, pàg. 167-177).

Lambert, W. E.; Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Lasagabaster, D. (1998). "The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (núm. 1, pàg. 119-133).

Leseman, P. (2007). *Early Education for Immigrant Children*. Washington: Migration Policy Institute.

Maruny, L.; Molina, M. (2000a). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca* (vol. I i II). Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.

Maruny, L.; Molina, M. (2000b). "Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora". Comunicació al Seminari Interculturalitat, Educació i Llengües. Girona: Comissions Obreres.

Milwaukee Publics Schools (1982). *Report of the Foreign Language Task Force*. Milwaukee: Milwaukee Publics Schools.

Navarro, J. L.; Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

Nusche, D. (2009). "What works in migrant education? A review of evidence and policy options". *OECD Education Working Papers* (núm. 22). OECD Publishing.

Oller, J.; Vila, I. (2008). "El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria". *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica* (vol. 1, núm. 1, pàg. 9-28).

Oller, J.; Vila, I. (2010). "Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrants pupils in Catalonia". *Sociolinguistic Studies* (vol. 4, núm. 1, pàg. 63-84).

Oller, J.; Vila, I. (2011). "Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares". *Cultura y Educación* (núm. 23, pàg. 3-22).

Palmés, F. (1923). "El bilingüisme de l'escola primària". *Quaderns d'Estudi*, XV (núm. 56, pàg. 213-221).

Peal, E.; Lambert, W. E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs* (vol. 76, núm. 27, pàg. 1-23).

Pichon, E. (1947). *Le développement de l'enfant et de l'adolescent*. París: Alcan.

Ramírez, J. D. (1992). "Executive summary". *Bilingual Research Journal* (núm. 16, pàg. 1-62).

Rommetveit, R. (1979). "On the architecture of intersubjectivity". A: R. Rommetveit; R. Blakar (editors). *Studies of language, thought and verbal communication* (pàg. 93-108). Londres: Academic Press.

Saer, D. J. (1923). "The effects of bilingualism on intelligence". *The British Journal of Psychology* (núm. 14, pàg. 25-38).

Saer, D. J. (1928). "Psychological problems of bilingualism". *Welsh Outlook*, XV (pàg. 131-134, 161-163).

Saer, D. J.; Smith, F.; Hughes, J. (1924). *The bilingual problems: a study based upon experiments and observations in Wales*. Wales: Wrexham.

Sagasta, P.; Etxebarria, L. (2008). "¿Qué transfieren los alumnos al castellano cuando el aprendizaje lo realizan en euskara?". A: R. Monroy; A. Sánchez (editors). *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos* (pàg. 171-178). Múrcia: Universidad de Murcia.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL* (núm. 10, pàg. 209-231).

SEDEC (1984). *Quatre anys de català*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Serra, J. M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.

Sierra, J. (2008). "Assessment of Bilingual Education in the Basque Country". A: Cenoz, J. (editor). *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges* (pàg. 39-47). Clevedon: Multilingual Matters.

Sierra, J.; Olaziregui, I. (1989). *EIFE 2: Influencia de los factores en el aprendizaje del euskera*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Sierra, J.; Olaziregui, I. (1991). *EIFE 3: Influencia de los factores en el aprendizaje del euskera*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Sierra, J.; Olaziregui, I. (1992). *HINE*. Vitòria: Gobierno Vasco.

Siguan, M.; Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

Smith, F. (1923). "Bilingualism and mental development". *The British Journal of Psychology* (vol. 13, núm. 3, pàg. 271-282).

Stanat, P.; Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.

Thomas, W. P.; Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Toussaint, N. (1935). *Bilinguisme et éducation. Travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 d'avril 1928*. Brussel-les: Lamertin.

UNESCO (1954). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: UNESCO.

Vigotski, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vila, I. (1983). "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 21, pàg. 4-22).

Vila, I. (1993). "Psicología y didáctica de la lengua". *Infancia y Aprendizaje* (núm. 62-63, pàg. 219-229).

Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

Voltas, E. (1996). *La guerra de la llengua*. Barcelona: Empúries.

Wagner, D. A. (1998). "Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco". A: Y. Durgunoglu; L. Verhoeven (editors). *Literacy development in a Multilingual context: cross-cultural perspectives* (pàg. 169-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.